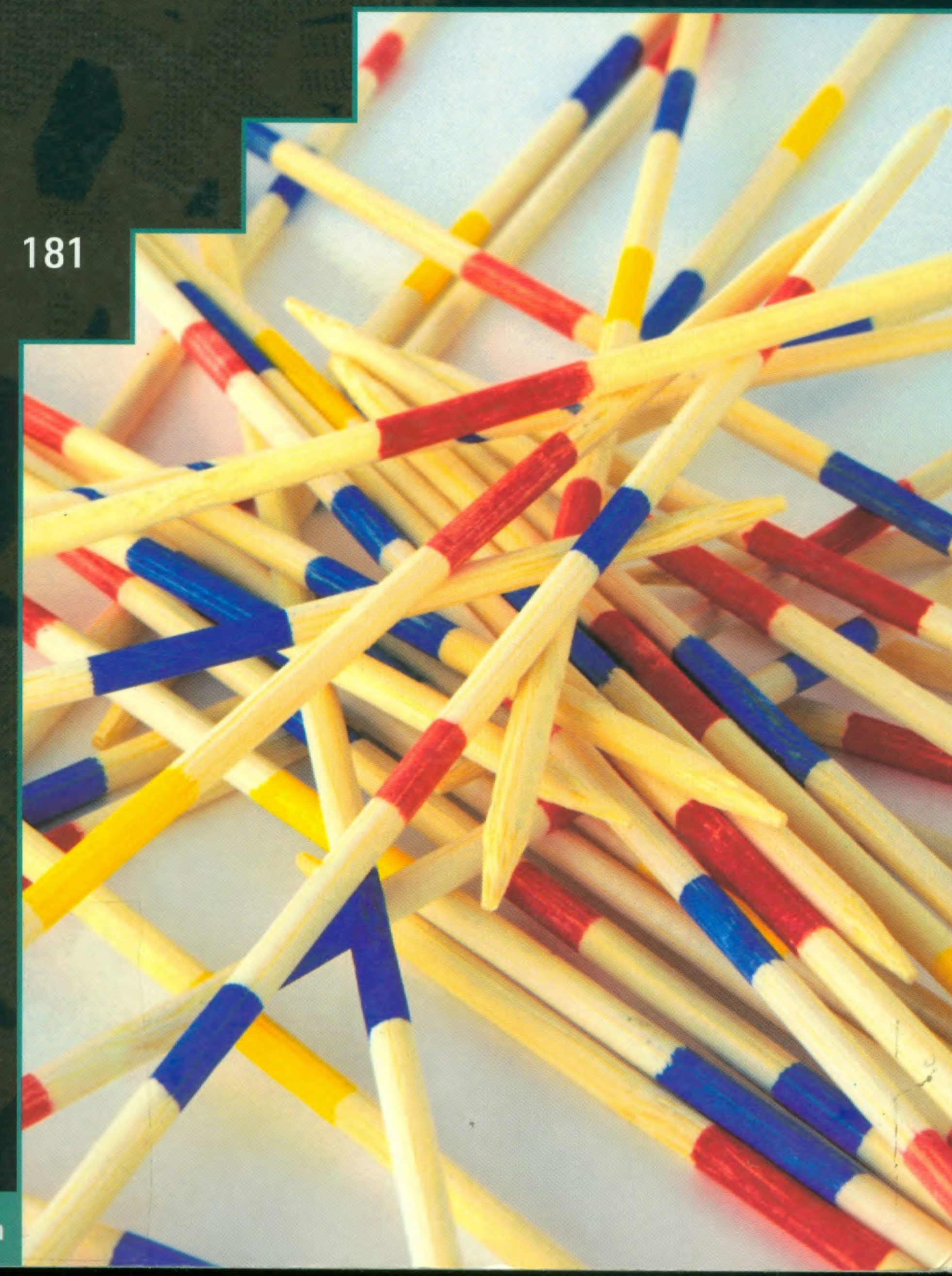
Planificación y análisis de la práctica educativa

La secuencia formativa: fundamentos y aplicación

N. Giné, A. Parcerisa (coords.),
A. Llena, E. París, D. Quinquer

181



Biblioteca de Aula

Este libro trata de la práctica educativa, tanto de la que se desarrolla en las instituciones escolares como de la que se da fuera de estas instituciones. Pretende proporcionar propuestas para planificar y analizar la acción educativa con vistas a poder tomar decisiones que la mejoren.

Los educadores y educadoras trabajamos mediante secuencias formativas y precisamente aquí radica parte del interés de pensar, planificar y analizar la práctica desde la perspectiva de la secuencia. Optar por una visión de la práctica educativa desde esta perspectiva cobra pleno sentido cuando entendemos la acción educativa como compleja y pretendemos reflexionar sobre ella para mejorarla. La secuencia permite una visión global y, a la vez, toma como punto de partida lo que realmente estamos haciendo en el día a día.

A lo largo de los capítulos del libro, junto a la fundamentación teórica, se han incluido ejemplos de cómo trabajar en clave de secuencia formativa, tanto en el ámbito escolar (primaria y secundaria) como en el de la educación social.


ISBN 84-7827-298-4
9 788478 272983

Planificación y análisis de la práctica educativa

La secuencia formativa: fundamentos y aplicación

N. Giné , A. Parcerisa (coords.),
A. Llena, E. París, D. Quinquer



Biblioteca de Aula | 181

Biblioteca de Aula
Serie Diseño y desarrollo curricular

C/ Francesc Tàrrega, 32-34. 08027 Barcelona
1.ª edición: abril 2003
ISBN: 84-7827-298-4
D.L.: B-16.064-2003
Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Índice

Introducción: secuencia formativa pero no cualquier secuencia formativa

Este libro trata de la práctica educativa, tanto de la que se desarrolla en las instituciones escolares como de la que se da fuera de estas instituciones. Desde las páginas siguientes, nos acercamos a ella desde una visión *a priori* y desde la visión que considera la necesidad de analizar la propia práctica para mejorarla.

Pensar en la práctica educativa desde una perspectiva *a priori* significa prever, planificar o diseñar qué deseamos o pretendemos y por dónde queremos que discurra el proceso de enseñanza-aprendizaje o de acción educativa-aprendizaje. Planificar la intervención educativa requiere tomar una serie de decisiones tanto referidas a las intenciones como a los medios para intentar llevar a término aquellas intenciones.

Fijarse en la práctica educativa para analizarla y poder tomar decisiones que la puedan mejorar es tanto o más importante que el diseño *a priori*. La influencia de la educadora o del educador en la creación de un ambiente de aprendizaje depende de decisiones tomadas en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto de mejorar, día a día, la calidad de la intervención educativa compete prioritariamente al educador (que, evidentemente, necesita contar con apoyos externos). Quien mejor puede tomar decisiones para mejorar los procesos educativos o formativos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando, es el propio educador o educadora.

Tratamos de la práctica educativa pero también de teoría educativa porque una y otra se encuentran intimamente relacionadas. O así debería ser. Tal como señalan Carr y Kemmis (1988, pp. 125-126) «todas las teorías son producto de alguna práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría» y «las creencias simétricas de que todo lo "teórico" es no práctico y todo lo "práctico" es no teórico son, por tanto, completamente erróneas».

El objetivo que nos proponemos con este libro es proporcionar a educadoras y educadores propuestas para planificar y analizar la práctica educativa de cara a poder tomar decisiones que la mejoren. Estas propuestas se presentan con su fundamentación teórica aunque también es cierto que -junto a ella- hemos recogido lo aprendido de las experiencias que han sido desarrolladas en diversos centros escolares y en ámbitos de la educación social y no formal.

En la actualidad se habla mucho de calidad educativa o -para ser más exactos- de la necesidad de mejorar esta calidad. En este tema, como sucede con otros del campo social, a menudo se entiende la calidad desde una perspectiva positivista, donde lo que importa es hacer el mejor diseño y llevar a término la aplicación técnicamente más adecuada para obtener el producto deseado (los resultados que conseguir definidos previamente). El paradigma o la perspectiva positivista quizás sea adecuado en campos como los de la física o las matemáticas, pero ciertamente resulta inapropiado en las ciencias sociales.

Tal como hemos señalado en otras ocasiones (por ejemplo: Llena y Parcerisa, 2000; Giné, 1998) en las acciones educativas no se puede pretender adoptar criterios únicamente técnicos (aunque tienen su cota de importancia), ni se puede buscar un producto muy concreto, detallado y definido de manera muy pormenorizada; y si fuera posible aún sería dudoso que fuese ético.

Cuando tratamos de educación necesitamos partir de principios que conduzcan la acción educativa. Definir cuáles son las competencias que pretendemos ayudar a que sean desarrolladas por el sujeto educando, clarifica la tarea de la educadora y del educador y le añade coherencia, pero tan importante como el resultado final que orientará nuestra acción es el proceso. Tan relevante es la cuestión de la adquisición en un grado determinado de unos aprendizajes definidos como la cuestión de la manera cómo se desarrolla la secuencia de aprendizaje de la persona y las características de las relaciones que se establecen entre quien educa y el sujeto que se educa (en realidad se da una educación mutua, pero dejemos esto a un lado de momento).

Reducir el tema de la calidad a una cuestión de resultados (de producto) es optar por un planteamiento extraordinariamente simplificador y que no tiene presente que en la acción educativa debe prestarse atención tanto a los resultados que aspiramos a conseguir como a la manera como se desarrolla y se concreta el proceso educativo. Los resultados de aprendizaje son difíciles de medir, y aún más si se pretende medirlos a corto plazo. Por lo tanto, reducir el tema de la calidad a una cuestión de resultados o de productos concretos -aunque éste sea un referente importante que tener en cuenta- seria tanto como olvidar que las relaciones sociales y los procesos de aprendizaje y de socialización son tan complejos que resulta fuera de lugar pensar que los podemos controlar y ni siquiera conocer en detalle en toda su riqueza.

Es en este sentido que se habla de la vertiente artistica de las acciones educativas (hay que irse adaptando creativamente a las problemáticas y a las situaciones que van surgiendo en el dia a día) junto a la vertiente científica; una y otra se deben dar en una acción educativa de calidad.

Las concepciones de Wilson (1992) sobre calidad educativa ayudan a configurar este concepto. Para este autor, la calidad en la educación se puede entender desde tres niveles o puntos de vista distintos:

- Calidad del conjunto de un sistema educativo en un momento determinado comparándolo con otros sistemas de otros países, con relación a algún o a algunos aspectos.
- Calidad de diferentes unidades dentro del sistema, según el grado de éxito en la aplicación de determinados planes de acción.
- Calidad de la acción educativa de cada educador o educadora. En este libro nos centramos en esta perspectiva debido a que es la que se refiere directamente a la acción de la educadora o del educador, es decir, a la práctica. En este nivel -quizás también en los dos anteriores- la calidad tiene que referirse a los resultados pero también a los procesos.

Es necesario atender a la calidad del proceso como un condicionante de la posibilidad o facilitación para conseguir determinados objetivos pero también hay que prestar

atención a la calidad del proceso por sí misma, ya que la riqueza de éste va más allá de la *utilidad* para avanzar hacia unos objetivos deseados. En esta línea parece adecuado trabajar también a partir de la definición de unos *principios de procedimiento* que orienten la acción de educadoras y educadores, en cada contexto.

Para Wilson, la calidad de la acción de educadores y educadoras consiste en planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada educando, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden. Dicho de otra manera: en planificar, proporcionar y evaluar la ayuda educativa óptima para cada educando en cada situación o contexto específico. Es evidente que la ayuda más adecuada será distinta en cada caso. Su determinación dependerá de los criterios de los cuales parta el educador o la educadora. Estos criterios no son unívocos en absoluto. Serán unos u otros según el posicionamiento de la educadora o el educador en los ámbitos socioantropológico, psicológico, práctico, de análisis de la realidad y epistemológico.

La secuencia formativa, ¿un nuevo invento?

En educación –como sucede en el conjunto de la sociedad– estamos acostumbrados a las «modas», a las nuevas palabras para decir lo mismo o casi lo mismo. Es por lo tanto lógico que ante el término *secuencia formativa* nos preguntemos si se trata de un nuevo invento, de una palabra para decir lo mismo de manera distinta, o si detrás se esconde algo realmente nuevo.

De entrada, una evidencia para cualquiera que se detenga un momento a pensar en su acción educativa: para un educador o educadora lo habitual es trabajar planificando y desarrollando secuencias formativas. Es decir, pensar en la práctica como un proceso de aprendizaje que se va construyendo gracias a una serie (o secuencia) de acciones, tareas y actividades. Cualquier educadora o educador desarrolla su tarea previendo y llevando a la práctica una secuencia de acciones o actividades, una detrás de otra. Por lo tanto, lo habitual es que la acción educativa se desenvuelva a lo largo de un tiempo determinado mediante una serie de acciones o actividades (realizadas por el propio educador o educadora y por los educandos y educandas) a lo largo de una secuencia que tiene como finalidad el aprendizaje, es decir, la formación.

Ésta es una primera constatación importante: las secuencias formativas o educativas son la manera habitual como se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a una intencionalidad (en realidad, también ocurre así en los procesos de educación informal).

Desde este punto de vista la secuencia formativa no es algo nuevo; justo al contrario, su interés radica en todo caso precisamente en el hecho de que se trata de algo cotidiano, de la manera de trabajar didácticamente de educadoras y educadores. Precisamente su presencia en las relaciones educativas –en muchas ocasiones implícita, pero presencia al fin y al cabo– es lo que hace posible tomarla como un elemento articulador clave de la acción educativa, tanto para planificar como para analizar la práctica.

El interés de pensar en la acción educativa en clave de secuencia radica en la coherencia y globalidad (considerando simultáneamente distintos elementos impli-

cados en el proceso educativo) que proporciona para tomar decisiones de planificación o de análisis de la práctica. Este interés estriba en la mayor facilidad para pensar sistemáticamente en nuestra práctica educativa y para analizar cómo diseñar o mejorar la secuencia para que la acción educativa sea de más calidad.

La secuencia se da en un espacio de tiempo (que podemos dividir en fases) y cada secuencia tendrá características distintas según las actividades concretas que se desarrollen en cada una de sus fases y a lo largo de la secuencia en su conjunto. ¿Cuáles son las actividades más adecuadas para la fase inicial de la secuencia? ¿Y para las fases de desarrollo y de cierre? No es posible responder a estas cuestiones de manera general: la adecuación de una o unas actividades o tareas para cada una de las fases dependerá de las intenciones educativas a que se pretenda responder y de la o las perspectivas psicopedagógicas de qué se parta. Para decidir cuál es el enfoque más adecuado para cada fase de la secuencia, para llegar a una conclusión sobre qué tipo de actividades son más oportunas, se requiere partir de una o unas determinadas concepciones sobre cómo se produce el proceso de aprendizaje y de un análisis del contexto específico.

No es posible planificar ni analizar la práctica educativa sin tener referentes donde fundamentar esta planificación y este análisis. En todo caso, cualquier educador o educadora tiene referentes, pero en ocasiones no son suficientemente conscientes ni asumidos reflexivamente. Con secuencia o sin ella, la planificación y el análisis de la práctica requiere de fuentes o referentes en los cuales sustentar las decisiones. Pensar en secuencias formativas facilita la toma de decisiones coherentes pero esta coherencia necesita basarse en un pensamiento estratégico de la educadora o del educador sólidamente fundamentado.

Aunque a lo largo de las páginas siguientes pretendemos que el lector o lectora vea el interés teórico y práctico de pensar en clave de secuencia formativa, nuestra propuesta de secuencia necesariamente parte también de unos referentes (que abordaremos con detalle en los apartados siguientes), tales como la concepción del aprendizaje como un proceso de desarrollo de la capacidad de conducir autónomamente el propio proceso de aprendizaje, como un proceso de construcción personal o como un proceso que se desarrolla en un contexto complejo y sistémico, entre otros.

La terminología *secuencia formativa* puede no ser del agrado de algunas personas que quizás preferirían hablar de secuencia didáctica, de secuencia de enseñanza-aprendizaje, de secuencia educativa, etc. Nosotros utilizaremos el término *secuencia formativa* entendiendo el proceso educativo como un proceso formativo, refiriéndonos con el término *formación* a la educación intencionada del conjunto de capacidades de la persona (y no sólo, por ejemplo, a las capacidades cognitivas o de tipo intelectual). En todo caso, los otros términos resultan tan adecuados como el que nosotros usaremos, como mínimo para el desarrollo de los contenidos de este libro.

El primer capítulo presenta la fundamentación de la concepción de secuencia formativa y el segundo, los referentes que proponemos tener en cuenta para diseñar y analizar secuencias de enseñanza-aprendizaje. En el capítulo tercero se describen las principales características de cada una de las fases de la secuencia formativa.

El capítulo cuarto desarrolla tres ejemplos reales de uso de la secuencia: Eulàlia París describe un caso de educación primaria, Dolors Quinquer uno de educación secundaria y Asun Llena uno de educación social.

1

La secuencia formativa: una manera de ver y de prever la acción educativa

Tal como afirma el título de este capítulo, la secuencia formativa es una de las maneras posibles de observar, analizar y juzgar sobre la acción educativa, bien sea para planificarla o para evaluar la acción que se realiza o se ha realizado en la práctica.

Para valorar el interés que pueda tener mirar la práctica educativa desde una perspectiva de secuencia formativa, se requiere ubicar la secuencia en el conjunto de componentes del proceso educativo y plantearse su papel con relación a estos componentes. En los apartados siguientes proponemos respuestas a cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué aporta para la mejora de la acción educativa el análisis de esta acción desde el punto de vista de secuencia formativa?
- ¿De qué manera se relaciona esta perspectiva con las decisiones sobre metodología, organización, recursos y evaluación?
- Cuando se plantea el proceso educativo desde una perspectiva de secuencia, ¿qué rol hay que otorgar al educando en este proceso?

Componentes de la acción educativa

En este libro nos referimos a la acción educativa intencional. Evidentemente, también existe aprendizaje -mucho aprendizaje- que no es fruto de las intenciones de ningún educador o educadora. Sin embargo nosotros tratamos del proceso educativo que se produce a partir de unas intenciones formativas explicitadas con mayor o menor detalle pero, en todo caso, existentes y desencadenantes de decisiones orientadas a su desarrollo y logro. La educación social o la educación escolar, por ejemplo, tienen como característica esencial la presencia de esta intencionalidad.

La acción educativa intencional se planifica (entendiendo este término en sentido muy amplio y con una gran diversidad de posibilidades de concreción de esta planificación), se desarrolla o lleva a cabo y posteriormente se revisa o evalúa (para emitir un juicio sobre sus resultados, para plantear nuevas secuencias formativas).

Por lo tanto, el proceso educativo intencional tiene una fase de diseño o planificación; una fase activa, de interacción entre educadores y educandos; y una fase posterior de revisión.

La fase activa o de interacción constituye el momento nuclear del proceso ya que es en esta fase donde la educadora o el educador incide directamente en los procesos de aprendizaje de las y los educandos, donde aplica lo que ha planificado o previsto, donde se enfrenta a situaciones no previstas y a problemas nuevos, y donde, en definitiva, toma numerosas decisiones con relación a su acción y a la relación con los educandos y educandas.

A su vez, esta fase interactiva -en mayor o menor parte consecuencia de las otras fases- tiene tres grandes momentos desde el punto de vista del proceso de construcción del aprendizaje: una fase inicial, de introducción, de creación de vínculo...; una fase de desarrollo, de regulación y autorregulación del proceso; y una fase de cierre, de estructuración, de síntesis...

Aunque en este libro nos referiremos a la interacción entre educadores y educandos como característica esencial del proceso formativo, es evidente que cada día cobra mayor relieve la formación semipresencial y la formación a distancia. Tanto a una como a la otra son aplicables la mayor parte de consideraciones que formulamos y, en todo caso, requieren pequeñas adaptaciones. El hecho de no hacer referencia explícita a estos tipos de formación se debe a la necesidad de acotar los contenidos y no diversificar en exceso (creemos que el reto de abordar simultáneamente la educación escolar y la educación social ya supone un planteamiento de diversidad suficiente).

Aun así, queremos dejar constancia del interés de la formación no presencial, con pros y contras naturalmente, y apuntar el especial valor que puede tener para ella un enfoque desde la perspectiva de secuencia formativa, especialmente de cara a diseñar y planificar acciones formativas (secuencias) que presten una especial atención a los elementos favorecedores del proceso de construcción del aprendizaje atendiendo al hecho de que estas secuencias no pueden ser reguladas -o sólo lo pueden ser parcialmente- por los educadores.

A lo largo de las tres fases de la secuencia formativa (tanto de las fases previa, de interacción y posterior, como de las fases inicial, de desarrollo y de cierre del proceso interactivo directo), la educadora o educador toma muchas decisiones. Éstas, son fundamentalmente de tres tipos:

- Decisiones referidas a las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos).
- Decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos (cómo hacerlo).
- Decisiones referidas a la evaluación (a su vez, muy relacionadas con las metodológicas).

Algunas de estas decisiones se refieren a la acción directa del educador o educadora, otras son indirectas ya que, como señalan Loughlin y Suina (1987), los educadores pueden enseñar a través del ambiente y de sus materiales.

La creación de un ambiente favorecedor del aprendizaje es uno de los grandes retos educativos. El ambiente será el resultado de diversos factores (características de

las y los educandos, personalidad del educador o educadora, historia y antecedentes de las personas y de los grupos...) pero hay dos aspectos que tienen una incidencia muy alta en la configuración de un determinado ambiente de aprendizaje (o de trabas al aprendizaje, en algunos casos): la actitud del educador y la metodología, entendida ésta como la interrelación de distintos componentes.

Tomar decisiones sobre la metodología significa decidir con relación a cada una de las fases interactivas (inicial, desarrollo y cierre) sobre las características de las actividades o tareas; las acciones de tipo individual y grupal; los agrupamientos de educandos y educandas; la organización del espacio; la distribución y organización del tiempo; los recursos (humanos, materiales y financieros); las funciones explícitas e implícitas y las características de los instrumentos de evaluación...

La acción educativa como proceso

La acción educativa puede entenderse como un resultado o como un proceso. Aunque es importante evaluar resultados, la concepción procesual responde mejor a la idea de evolución y de construcción progresiva de los aprendizajes y focaliza la atención en la persona y no en un producto final, como si se tratara de una mercancía.

Educandos y educandas aprenden paso a paso, siguiendo un proceso que necesariamente debe comportar transformación o cambio en las competencias de la persona, ya que el aprendizaje conlleva cambio. Si no se ha producido un cambio no podemos hablar de que se haya dado aprendizaje ni, por tanto, proceso formativo ni educativo.

El aprendizaje no es una cuestión de absolutos, de blancos y negros, sino una cuestión de grados: algo se ha aprendido en un determinado grado, pero puede aprenderse mejor. Cada contenido nuevo que se aprende –en un determinado grado de conocimiento, de dominio o de pauta de comportamiento– pone en cuestión y modifica otros contenidos aprendidos previamente: se configura una nueva perspectiva.

Es en este sentido de construcción y de reconstrucción progresiva de nuestros conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes... que la concepción de proceso adquiere pleno sentido. Es precisamente recorriendo un determinado proceso como el sujeto va progresando en su aprendizaje y, por lo tanto, en el desarrollo de sus competencias (cognitivas, afectivas, sociales...).

Sería iluso pensar que la complejidad del aprendizaje humano puede evaluarse con rigurosidad y acierto como unos resultados conseguidos por alguien: una evaluación final no puede aspirar a más que a acercarse parcialmente al conocimiento de los aprendizajes que ha realizado una persona. Una evaluación de proceso ofrece más posibilidades de conocer qué y cómo aprende el educando o la educanda al permitir seguirle y acompañarle a medida que va recorriendo un paso tras otro, ayudándole y orientándole sobre el siguiente paso que dar en su proceso de construcción.

El aprendizaje que se va construyendo es fruto de lo que va sucediendo día a día en el ambiente de aprendizaje donde se producen las interacciones, y depende en gran parte de los elementos y las características que se dan en este ambiente y de

cómo estos elementos y características facilitan o dificultan la construcción de aprendizaje de cada sujeto y, en particular, de cómo se adecuan a las necesidades de cada una de las fases del proceso formativo: fase inicial, de desarrollo y de cierre.

La secuencia formativa como articuladora

En otros textos (Parcerisa, 1996, pp. 15-18; Giné, 2000*b*, pp. 8-10; Quinquer, 2002) hemos señalado que el ambiente de aprendizaje es fruto de un entramado de interrelaciones entre componentes como los señalados en un apartado anterior (algunos de los cuales son resultado de decisiones conscientes de la educadora o educador y otras no) y que estas interrelaciones constituyen un todo, un sistema, un ambiente, que es consecuencia de sus componentes (actividades, organización del tiempo y del espacio, agrupamiento de los educandos, etc.), pero también de las relaciones entre ellos de tal manera que el ambiente resultante no es la suma de estos componentes sino algo nuevo fruto de la interrelación.

Pérez Gómez (1985), haciendo referencia a los planteamientos de Doyle, entiende que la escuela (puede aplicarse a otros ambientes educativos) es un «nicho ecológico», donde lo que se aprende proviene más del contexto, del clima emotivo y del escenario ambiental, que de los programas. Evidentemente, el escenario ambiental depende también de las decisiones y acciones de quien desempeña el rol de maestro, de animador o de educador.

La mirada del proceso educativo desde una perspectiva de secuencia facilita el análisis holístico, permite considerar el conjunto de componentes de la acción educativa desde un punto de vista global, viendo cómo se relacionan e influyen entre ellos y permitiendo entender mejor la complejidad del hecho educativo y, en consecuencia, proporcionando una base más sólida para fundamentar las decisiones de enseñanza o de acción educativa.

Pensar en la acción educadora desde un punto de vista de secuencia formativa facilita la toma de decisiones al considerar simultáneamente distintos aspectos considerando como referencias el ambiente de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La experiencia de trabajo desde esta perspectiva, tanto en aulas escolares como en ambientes de educación social, nos permite afirmar que la secuencia constituye un buen articulador de la práctica pedagógica, tanto para la toma de decisiones de planificación como para el análisis y la evaluación de la propia práctica.

Por otra parte, se trata de una manera de acercarse a la acción educativa que resulta coherente para el propio educador o educadora al permitirle, a la vez, considerar su práctica en su complejidad y disponer de un esquema o una guía de análisis sistemática.

La secuencia formativa puede ser más o menos extensa en el tiempo: puede tratarse de una unidad didáctica, de un tema, abarcar un trimestre de un centro de actividades de tiempo libre, etc. En todo caso, debe tratarse de un período de tiempo adecuado para que se desarrolle el proceso de aprendizaje de determinados contenidos o de impartición/adquisición de determinados objetivos. Este proceso requiere la puesta en marcha y el desarrollo de tareas o actividades que

Cuadro 1. Algunas cuestiones que plantearse en la secuencia formativa desde la perspectiva del educador o educadora

SECUENCIA FORMATIVA		
Fase inicial	**Fase de desarrollo**	**Fase de cierre**
- ¿He presentado correctamente el tema? - ¿He detectado las ideas y concepciones previas de las y los educandos? - ¿He transmitido bien los objetivos de aprendizaje? - A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, ¿he hecho un pronóstico que me permita orientar y reajustar el proceso de enseñanza o las acciones educativas?	- ¿Se cuenta con instrumentos o actividades para conocer qué estrategias educativas son más adecuadas? - ¿La distribución del tiempo es adecuada? - ¿La actitud del educador o educadora respecto a educandos y educandas facilita una buena dinámica del grupo?	- ¿Se realiza una evaluación final? - ¿La evaluación final permite conocer el progreso de cada sujeto? - Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿se toman decisiones de un tipo u otro? - ¿El cierre de la secuencia formativa se realiza en el momento adecuado?

ayuden a la construcción del aprendizaje. Estas tareas y actividades estarán en función de si se trata de la fase inicial (cuando se inicia un proceso de aprendizaje), de la fase de desarrollo (de comprensión, ejercitación, aplicación... de los distintos contenidos), o de la fase de cierre de la secuencia (de síntesis y de estructuración de los aprendizajes).

A título de ejemplo, en el cuadro 1, se señalan algunas cuestiones que el educador o educadora puede preguntarse respecto de una secuencia formativa.

El papel de la metodología y de la evaluación en la secuencia formativa

Cuando hablamos de secuencia formativa estamos hablando de metodología: planificar una secuencia es planificar cómo enseñaremos, la metodología de trabajo, las acciones que prevemos llevar a cabo y cómo lo realizaremos. Asimismo, cuando analizamos una secuencia realizada o que se está realizando lo que observamos en primer término es la metodología (actividades, canales de comunicación, distribución del tiempo y del espacio...).

Tanto si se trata de planificar como de analizar la práctica, el cómo hacerlo o el cómo se ha hecho –las estrategias metodológicas en definitiva– se contextualiza con relación a las intenciones educativas o formativas y con relación a si se trata de estrategias que favorecen o no los procesos de aprendizaje. Pero se focaliza la atención en las estrategias metodológicas; es decir, en aquellas decisiones que pretenden favorecer el aprendizaje.

Por lo tanto, el papel de la metodología en la secuencia formativa es muy claro: se trata del elemento nuclear; diseñar una secuencia es diseñar unas estrategias metodológicas. Otra cuestión es la de la evaluación. ¿Qué lugar ocupan (o deberían ocupar) las actividades y tareas para evaluar en la secuencia formativa?

Para poder responder a la cuestión anterior, en primer lugar se hace necesario clarificar de qué hablamos cuando nos referimos al concepto *evaluación* en educación. Desde nuestro punto de vista, dos rasgos principales del concepto son su referencia a todos los componentes del proceso educativo y, en segundo lugar, la conexión entre evaluación y toma de decisiones.

Imbernón (1993, p. 7) señala que la evaluación tiene que permitir hacer una retroalimentación constante para mejorar el proceso educativo y esta retroalimentación es necesaria con relación a todas las fases del proceso formativo: evaluación de necesidades, del diseño, del desarrollo en la práctica, de los materiales, de los educadores y educadoras, de los resultados, de la institución.

En el segundo rasgo que hemos apuntado –la conexión entre evaluación y toma de decisiones– la evaluación tiene que concebirse como un proceso de diseño, recogida y análisis sistemático de cualquier información para juzgar diferentes alternativas de acción (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Así pues, creemos que la evaluación educativa tiene que entenderse como un proceso consistente en:

- Recogida de información.
- Análisis de la información recogida.
- Juicio crítico.
- Toma de decisiones.

Como hemos dicho en otro texto (Giné y Parcerisa, 2000, p. 19), sin la toma de decisiones «no consideramos que se pueda hablar propiamente de evaluación educativa; la toma de decisiones es precisamente lo que justifica la evaluación en su conjunto».

La evaluación es un componente indispensable del proceso educativo intencional, si se entiende que su función fundamental –evidentemente cumple otras– ha de ser suministrar información que, una vez analizada y juzgada, ayude a tomar decisiones que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Entendida como una fuente de información esencial para la toma de decisiones favorecedoras del aprendizaje, la evaluación no puede limitarse a aparecer al final de la secuencia, en el cierre de la misma. Para cumplir la función que comentamos, las actividades de evaluación tienen que estar presentes en todas las fases de la secuencia: para diagnosticar cuáles son las ideas, concepciones y potencialidades de educandos y educandas en la fase inicial; para detectar errores y obstáculos que dificultan el aprendizaje y estrategias adecuadas, en la fase de desarrollo; para conocer el progreso y la situación del educando o educanda en la fase final de la secuencia.

Cuando la evaluación se convierte realmente en continua (no sólo en una serie de evaluaciones finales de secuencia como sucede a menudo en el sistema educativo actual), las actividades de evaluación son actividades que hay que planificar en

cada una de las fases de la secuencia formativa y de manera reiterada, no como algo puntual sino habitual. Serán estas actividades diversas las que permitirán ir tomando decisiones de regulación, modificación y adaptación de la secuencia a medida que ésta se va desarrollando.

Cuando la evaluación se concibe de esta manera, hay que pensar la secuencia como una serie de actividades, algunas de las cuales serán actividades para el aprendizaje pero otras serán, a la vez, actividades para el aprendizaje y para la evaluación. Este enfoque supone una concepción de la evaluación como un componente fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la configuración de un ambiente favorecedor del aprendizaje. Trataremos de ello con mayor detalle en páginas siguientes.

Aunque ciertamente la secuencia formativa incluye una serie variada de decisiones sobre estrategias metodológicas y evaluativas, el elemento nuclear de estas decisiones son las actividades, entendiendo por tales todo aquello que se lleva a cabo en el espacio de interacción educativa, ya sea realizado por el educador o educadora (una explicación, el pase de un vídeo...) o por los educandos o educandas (un trabajo en equipo, un debate...), o por ambos (una entrevista, una investigación colaborativa...). Con esta concepción amplia de actividad, podemos concluir que el elemento central en una planificación o en un análisis de secuencia formativa serán las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación (que habitualmente serán también a su vez fomentadoras del aprendizaje).

En el cuadro 1 del apartado anterior se puede observar que algunas de las cuestiones citadas a título de ejemplo hacen referencia a decisiones metodológicas (por ejemplo: «¿He presentado correctamente el tema?») pero otras se refieren a decisiones sobre la evaluación (por ejemplo: «¿He detectado las ideas y concepciones previas de las y los educandos?»).

La perspectiva del educador y del educando, no vale la una sin la otra

A lo largo de una secuencia formativa se reflejan decisiones de distinto tipo (entre ellas la realización de actividades dirigidas a favorecer el aprendizaje y actividades para la evaluación). En cada una de las fases de la secuencia, el educador o educadora prevé llevar a término actividades que sirvan para cubrir sus necesidades de acción formativa. Por ejemplo: actividades de evaluación inicial para responder a la necesidad de diagnosticar las ideas y concepciones previas de los educandos y educandas.

Pero cualquier actividad que se lleve a la práctica, aparte de cumplir una o unas determinadas funciones para la educadora o el educador (diagnosticar, presentar el trabajo que realizar, conocer los obstáculos para el aprendizaje, conocer el progreso de los educandos, etc.) cumple simultáneamente determinadas funciones para los propios educandos, lo pretendamos o no.

Todo lo que sucede en el ambiente de aprendizaje influye en éste. Por lo tanto, las acciones educativas –sean cuales fueren– influyen en el proceso de

cada una de las fases de la secuencia formativa y de manera reiterada, no como algo puntual sino habitual. Serán estas actividades diversas las que permitirán ir tomando decisiones de regulación, modificación y adaptación de la secuencia a medida que ésta se va desarrollando.

Cuando la evaluación se concibe de esta manera, hay que pensar la secuencia como una serie de actividades, algunas de las cuales serán actividades para el aprendizaje pero otras serán, a la vez, actividades para el aprendizaje y para la evaluación. Este enfoque supone una concepción de la evaluación como un componente fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la configuración de un ambiente favorecedor del aprendizaje. Trataremos de ello con mayor detalle en páginas siguientes.

Aunque ciertamente la secuencia formativa incluye una serie variada de decisiones sobre estrategias metodológicas y evaluativas, el elemento nuclear de estas decisiones son las actividades, entendiendo por tales todo aquello que se lleva a cabo en el espacio de interacción educativa, ya sea realizado por el educador o educadora (una explicación, el pase de un vídeo...) o por los educandos o educandas (un trabajo en equipo, un debate...), o por ambos (una entrevista, una investigación colaborativa...). Con esta concepción amplia de actividad, podemos concluir que el elemento central en una planificación o en un análisis de secuencia formativa serán las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación (que habitualmente serán también a su vez fomentadoras del aprendizaje).

En el cuadro 1 del apartado anterior se puede observar que algunas de las cuestiones citadas a título de ejemplo hacen referencia a decisiones metodológicas (por ejemplo: «¿He presentado correctamente el tema?») pero otras se refieren a decisiones sobre la evaluación (por ejemplo: «¿He detectado las ideas y concepciones previas de las y los educandos?»).

La perspectiva del educador y del educando, no vale la una sin la otra

A lo largo de una secuencia formativa se reflejan decisiones de distinto tipo (entre ellas la realización de actividades dirigidas a favorecer el aprendizaje y actividades para la evaluación). En cada una de las fases de la secuencia, el educador o educadora prevé llevar a término actividades que sirvan para cubrir sus necesidades de acción formativa. Por ejemplo: actividades de evaluación inicial para responder a la necesidad de diagnosticar las ideas y concepciones previas de los educandos y educandas.

Pero cualquier actividad que se lleve a la práctica, aparte de cumplir una o unas determinadas funciones para la educadora o el educador (diagnosticar, presentar el trabajo que realizar, conocer los obstáculos para el aprendizaje, conocer el progreso de los educandos, etc.) cumple simultáneamente determinadas funciones para los propios educandos, lo pretendamos o no.

Todo lo que sucede en el ambiente de aprendizaje influye en éste. Por lo tanto, las acciones educativas –sean cuales fueren– influyen en el proceso de

aprendizaje, en grados distintos y en sentidos también distintos. Ante esta realidad, no basta con pensar en la secuencia formativa sólo desde la perspectiva del profesor o del educador; no basta con fijarse sólo en las funciones de las actividades para ellos.

Como en una moneda, hay dos caras, dos protagonistas, y en consecuencia debe haber un doble y simultáneo planteamiento: hay que pensar en las actividades y en otras decisiones de la secuencia formativa tanto desde el punto de vista de las funciones que cumplen estas actividades y decisiones para el educador o la educadora (funciones de enseñanza, si se le quiere llamar así) como desde el punto de vista de las funciones que cumplen para el educando o educanda (funciones de aprendizaje).

Si solamente atendemos a la perspectiva del educador olvidamos una de las dos caras de la moneda. Al hacerlo así, limitamos la potencialidad de nuestra acción educativa e incluso fomentamos sin pretenderlo que se cumplan determinadas funciones desde la perspectiva del sujeto que aprende que van en contra de nuestras intenciones formativas. Si, por ejemplo, sólo nos fijamos en la necesidad de prever actividades de evaluación inicial para la función de diagnosticar quizás se nos ocurra que un test de opciones múltiples puede ser un buen instrumento para esta evaluación. Puede suceder, asimismo, que el test en cuestión sea respondido de manera que muestre que uno o varios sujetos no han acertado ninguna de las respuestas. Esta información es interesante para el educador, ya que le permite darse cuenta del bajo nivel de partida de los educandos en cuestión.

Si miramos la misma situación también desde su perspectiva, deberemos preguntarnos qué funciones deben cumplir las actividades de la fase inicial de la secuencia para favorecer el proceso de aprendizaje y, con toda seguridad, llegaremos a la conclusión de que una de las funciones más importantes es la motivación. Sin motivación no puede construirse aprendizaje con sentido y funcional.

La motivación depende fundamentalmente del valor que se otorga a algo (a una tarea, a una materia de estudio...) y de la confianza en las propias posibilidades para realizar adecuadamente la tarea o adquirir un aprendizaje, es decir, en tener expectativas positivas. ¿Qué expectativas, qué confianza, tendrá de entrada un educando o educanda con unos resultados totalmente negativos en un test de evaluación inicial? En principio, pocas expectativas positivas por lo que la evaluación inicial que ha cumplido la función de diagnosticar para el educador, ha cumplido simultáneamente la función de desmotivar para el educando.

Probablemente, si se contemplan simultáneamente las funciones desde los dos puntos de vista se buscará una alternativa de evaluación inicial más adecuada que el test del ejemplo. De aquí la importancia de planificar y analizar la secuencia formativa siempre desde la doble perspectiva: la de la persona que tiene la función de enseñar y la de la persona que la tiene de aprender (aunque en realidad tanto uno como otro aprenden).

Los ejemplos que hemos enunciado anteriormente en el cuadro 1 sólo tenían en cuenta las funciones desde una de las perspectivas. Si introducimos la otra perspectiva, deberíamos añadir a aquella lista de cuestiones que plantearse otras como las que hemos indicado en el cuadro 2.

Cuadro 2. Algunas cuestiones que plantearse en la secuencia formativa desde la perspectiva del educador o educadora y desde la perspectiva del educando o educanda

SECUENCIA FORMATIVA		
Fase inicial	**Fase de desarrollo**	**Fase de cierre**
▪ ¿He presentado correctamente el tema? ▪ *¿Las principales características del tema han sido interiorizadas por educandos y educandas?* ▪ ¿He detectado las ideas y concepciones previas de las y los educandos? ▪ *¿La evaluación inicial ha favorecido la motivación?* ▪ ¿He transmitido bien los objetivos de aprendizaje? ▪ *¿Los educandos y educandas han entendido y hechos suyos los objetivos?* ▪ A partir de los datos obtenidos en la evaluación inicial, ¿he hecho un pronóstico que me permita orientar y reajustar el proceso de enseñanza o las acciones educativas? ▪ *¿Los datos obtenidos en la evaluación inicial, permiten a los educandos –como mínimo en cierto grado– planificar su proceso de aprendizaje?*	▪ ¿Existen actividades para detectar los errores y los obstáculos para el aprendizaje? ▪ *¿Se facilita la gestión para la superación de los propios errores?* ▪ ¿Se cuenta con instrumentos o actividades para conocer qué estrategias educativas son más adecuadas? ▪ *¿Se facilita que el educando sea consciente de lo que realiza de manera adecuada?* ▪ ¿La distribución del tiempo es adecuada? ▪ *¿La distribución del tiempo tiene en cuenta la diversidad?* ▪ ¿La actitud del educador o educadora respecto a educandos y educandas facilita una buena dinámica del grupo? ▪ *¿La dinámica de grupo favorece la ayuda mutua?*	▪ ¿Se realiza una evaluación final? ▪ *¿Existe una actividad final de síntesis de lo aprendido?* ▪ ¿La evaluación final permite conocer el progreso de cada sujeto? ▪ *¿La evaluación final permite un autoconocimiento del propio progreso?* ▪ Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿se toman decisiones de un tipo u otro? ▪ *Atendiendo a los resultados de la evaluación final, ¿el educando puede orientar nuevas secuencias formativas?* ▪ ¿El cierre de la secuencia formativa se realiza en el momento adecuado? ▪ *¿El cierre de la secuencia formativa permite al educando o educanda recapitular sobre su proceso de aprendizaje?*

Comentario de un caso

En un centro de educación secundaria (el caso se podría haber dado también en otro tipo de centro, escolar o no escolar), el equipo docente decidió llevar a cabo una actividad de formación sobre la secuencia formativa. Después de dedicar una sesión a trabajar el concepto se acordó que en la reunión de claustro de dos meses más tarde, aquellos profesores y profesoras que estuvieran dispuestos a ello, presentarían al resto

un análisis de una secuencia formativa de su propia práctica y algunas propuestas de mejora de la misma. Asimismo se tomó el acuerdo de que las presentaciones tendrían una duración de 15 minutos y se apoyarían con el uso de transparencias.

Desde el punto de vista del equipo directivo (impulsor de la propuesta) se pretendía que el profesorado que estuviera dispuesto a ello iniciara una experiencia de innovación consistente en el análisis de la propia práctica –a ser posible en equipo– y que, a la vez, la sesión de presentación de los análisis realizados sirviera para orientar y estimular al resto del profesorado de cara a generalizar la innovación.

El día previsto se realizó la sesión. Se presentaron cinco experiencias: dos de departamento, una de equipo educativo y dos de profesores individuales. Después de cada presentación se realizó un pequeño coloquio, aunque el tiempo se hizo corto y las dos últimas presentaciones no pudieron ir seguidas de coloquio.

La valoración mayoritaria de la sesión fue positiva, de tal manera que se acordó que en la próxima reunión se trataría acerca de cómo proseguir el trabajo alrededor de la secuencia formativa. El secretario anotó las intervenciones de los coloquios. Algunas de las opiniones que recogió fueron las siguientes:

- ¿Ahora toca trabajar mediante secuencias? Son ganas de complicar las cosas, siempre con cuestiones nuevas que quizás sólo sirvan para hacer más y más reuniones.
- Yo creo que esto de la secuencia no es nuevo. Todos trabajamos con secuencias. No se trata de ninguna gran aportación.
- Cierto. Ya usamos secuencias. No hay que complicarse más. Ya lo hacemos.
- Claro que usamos secuencias pero lo importante es que se trate de secuencias adecuadas. Que la secuencia incluya las actividades adecuadas para favorecer el aprendizaje.
- En la práctica las secuencias ya incluyen actividades adecuadas, quizás falte alguna, pero en fin, en general están bien.
- A mí me parece que algunos aspectos podemos mejorarlos y analizar nuestra práctica desde el punto de vista de la secuencia puede ayudarnos a ser más sistemáticos y rigurosos en nuestra práctica.
- Estoy de acuerdo. En mi caso, creo que podría mejorar la fase inicial; en general, me detengo poco en ella.
- A algunos nos sucede esto en la fase de cierre; quizás no nos damos cuenta de la importancia de que el alumnado haga una síntesis de lo aprendido.
- Podríamos acordar trabajar estas fases en los departamentos y en los equipos educativos.

El proceso expuesto en este caso es interesante porque muestra un trabajo de innovación realizado a distintos niveles (departamentos, equipo educativo, profesorado) y una puesta en común que sirve para que quienes han emprendido el camino de la innovación puedan transmitirlo a sus compañeros y compañeras y para que éstos visualicen las posibilidades de analizar la práctica a partir de la secuencia formativa y –quizás– puedan sumarse al proceso innovador iniciado en el centro.

El hecho de que se oigan algunas voces críticas entre el claustro debe considerarse normal, ya que toda innovación genera resistencias. En todo caso, revisemos brevemente las opiniones recogidas en el acta de la sesión:

- ¿Ahora toca trabajar mediante secuencias? Son ganas de complicar las cosas, siempre con cuestiones nuevas que quizás sólo sirvan para hacer más y más reuniones.
- Yo creo que esto de la secuencia no es nuevo. Todos trabajamos con secuencias. No se trata de ninguna gran aportación.

Efectivamente, el trabajo por secuencias formativas no supone ninguna novedad. Lo nuevo puede ser mirar este trabajo, analizar la propia práctica, desde la perspectiva de la secuencia. Una cosa es hacer las cosas de una manera determinada y otra distinta analizar lo que hacemos desde una u otra perspectiva.

- Cierto. Ya usamos secuencias. No hay que complicarse más. Ya lo hacemos.
- Claro que usamos secuencias pero lo importante es que se trate de secuencias adecuadas. Que la secuencia incluya las actividades adecuadas para favorecer el aprendizaje.
- En la práctica las secuencias ya incluyen actividades adecuadas, quizás falte alguna, pero en fin, en general están bien.
- A mí me parece que algunos aspectos podemos mejorarlos y analizar nuestra práctica desde el punto de vista de la secuencia puede ayudarnos a ser más sistemáticos y rigurosos en nuestra práctica.

El interés de analizar la práctica desde una perspectiva de secuencia formativa permite ser sistemáticos y rigurosos en el análisis de una realidad tan compleja como es el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificar y analizar la práctica vista como una secuencia formativa facilita el conocimiento profesional sobre la propia práctica y permite diseñar modificaciones realistas (por ser fáciles de llevar a cabo) para mejorarla.

- Estoy de acuerdo. En mi caso, creo que podría mejorar la fase inicial; en general, me detengo poco en ella.
- A algunos nos sucede esto en la fase de cierre; quizás no nos damos cuenta de la importancia de que el alumnado haga una síntesis de lo aprendido.

Estas dos intervenciones ponen de manifiesto algunas constataciones que suelen aparecer con frecuencia cuando se inicia un trabajo alrededor de la secuencia formativa: en general, se dedica una atención insuficiente a las fases inicial y de cierre, a pesar de que estas fases son tan importantes como la de desarrollo para la construcción del aprendizaje.

- Podríamos acordar trabajar estas fases en los departamentos y en los equipos educativos.

Se trata de una propuesta interesante en tanto que supone dar continuidad al proceso innovador iniciado y analizar específicamente cómo mejorar dos momentos de la secuencia formativa de especial relevancia.

A partir del desarrollo de una propuesta de trabajo como la apuntada en esta última opinión es probable que vayan apareciendo otros aspectos como, por ejemplo, el papel de la evaluación o qué significa tener en cuenta realmente las funciones de cada actividad para el aprendizaje (perspectiva del alumnado en paralelo a la perspectiva del profesorado).

La secuencia formativa supone, pues, una manera ordenada de ver la complejidad del proceso educativo. Tanto las tareas de planificación como de revisión de la práctica pueden facilitarse mediante el uso de la secuencia como instrumento de análisis, ya que ésta ayuda a organizar los distintos componentes de un ambiente de aprendizaje.

Trabajar con secuencias formativas supone entender la educación como un proceso. Asimismo, supone analizar los componentes de este proceso simultáneamente en su individualidad y en su complejidad, en sus interrelaciones e influencias mutuas. Las actividades para el aprendizaje son uno de los elementos nucleares de esta complejidad junto con las actividades de evaluación (que también son a su vez de aprendizaje).

La perspectiva de secuencia formativa facilita la toma de decisiones de regulación para adecuar las acciones formativas a lo que realmente va sucediendo en el desarrollo de la secuencia, pero asimismo debe facilitar las acciones de autorregulación por parte de educandas y educandos, ya que es necesario ver y analizar la secuencia siempre desde la doble perspectiva de quien tiene la responsabilidad de educar y de quien se supone o se pretende que debe aprender. Combinar todas estas visiones de una manera coherente no es fácil, pero la secuencia formativa puede ayudar a ello.

2

Fundamentación de la secuencia formativa

Hay secuencias formativas más adecuadas y otras que no lo son tanto. Precisamente es en la funcionalidad para poder analizar y valorar la adecuación de una determinada práctica o de un determinado diseño educativo donde adquiere mayor interés la perspectiva de la secuencia formativa.

Pero una determinada secuencia puede parecer muy adecuada a una educadora o a un educador y puede no parecerlo a otros educadores o educadoras. Esto es así, porque los análisis y los juicios dependen de los modelos y de las concepciones de que se parta. No es posible evaluar la adecuación de una secuencia formativa de manera aséptica, recurriendo sólo a consideraciones técnicas. Según los modelos socioeducativos, psicológicos y de análisis de la práctica y del contexto en que nos fundamentemos la concepción de cómo debe ser una secuencia formativa será distinta.

Siendo esto así, el planteamiento de secuencia que formulamos en este libro debe también fundamentarse en unas determinadas concepciones. ¿Cuáles son estas concepciones? ¿De qué perspectiva socioeducativa, psicológica y de análisis de la práctica y del contexto partimos? Responder a estas cuestiones se hace imprescindible para poder tomar decisiones didácticas fundamentadas. A ello dedicamos el presente capítulo.

Un modelo socioeducativo

En el capítulo anterior se ha comentado que la educación puede entenderse de distintas maneras. Nosotros hemos optado por la concepción de proceso y hemos apuntado que este proceso debe comportar una transformación o cambio en las capacidades o competencias del educando o de la educanda, ya que un aprendizaje necesariamente conlleva cambio.

Aprendizaje y autonomía

Tal como hemos señalado en otros textos (Parcerisa, 2001, pp. 71-72), la educación puede analizarse desde una vertiente individual y desde una vertiente social,

aunque ambas se interrelacionan fuertemente. Desde el punto de vista individual, hay que entender la educación como un proceso gracias al cual la persona que se educa adquiere mayor autonomía, independencia y competencia para conducir el propio proceso vital, y en particular para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Educarse es adquirir la capacidad de ser cada vez más autónomo.

La dependencia, y en último extremo la sumisión, no ayudarán a educandos y educandas a moverse con facilidad en una sociedad cambiante que demanda la capacidad de tomar decisiones, de elegir y de formarse permanentemente. La autonomía como finalidad de la acción educativa debe ser una idea clave, algo fundamental a tener presente en la toma de decisiones del educador y de la educadora. Debe ser una idea clave por su valor intrínseco, pero también porque las dinámicas sociales no favorecen esta autonomía y los propios educadores reflejan, a menudo, en su práctica actitudes que tienden a crear dependencias. Sucede así, por ejemplo, cuando ante una duda de un educando sobre una tarea o una acción que ha realizado, el educador certifica que lo hecho «está bien» o «está mal», en lugar de «devolver la pregunta»: «¿Tu qué opinas, cómo crees que lo has hecho?».

A menudo educadores y educadoras no somos suficientemente sensibles a la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica y sobre qué «currículo oculto» se está transmitiendo con ella.

El diseño de secuencias formativas y el análisis de las mismas desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía permitirá ver con mayor claridad si se están previendo o se están poniendo en juego estrategias metodológicas y de evaluación favorecedoras del progreso en la capacidad de tomar decisiones, de ejercer la propia responsabilidad y de manejar los criterios para evaluar la propia acción (en lugar de estrategias favorecedoras del progreso en la capacidad de ser dependientes y obedientes, del depósito de la responsabilidad y de los criterios para emitir juicios sólo en los educadores y educadoras).

Aprendizaje para una inserción social crítica

El aprendizaje se construye socialmente y se adquiere mediante las propias prácticas y los modelos de referencia. Ante una concepción más tradicional que entiende la educación como la incorporación a la cultura (dominante, puede añadirse) y ante la concepción más progresista y actual que entiende el proceso educativo como un proceso de desarrollo individual, quizás lo más adecuado sea concebir la educación como un proceso de desarrollo individual pero situado, influido y que toma como referente un marco social.

La educación debe hacer referencia al conjunto de capacidades de la persona, y entre ellas las de interrelación e inserción social. Aunque los distintos tipos de capacidades (cognitivas, afectivas, etc.) se interrelacionan constituyendo en conjunto un sistema, las capacidades de interrelación y de inserción social son especialmente importantes para que el individuo pueda desenvolverse adecuadamente en el contexto social.

Pero ante el reto de ayudar a la inserción social, ¿quién debe decidir si lo correcto es oponerse o adaptarse al sistema social predominante? ¿Quién debe decidir qué normas o qué instituciones contradicen unos *correctos* valores humanos? Ante

los valores actualmente predominantes en la sociedad occidental, no se trata de cuestiones irrelevantes.

Un modelo educativo de trabajo en equipo, colaborativo, de ayuda mutua, junto con un enfoque que ayude a razonar, a ser crítico y a tomar decisiones debidamente fundamentadas puede compaginar el desarrollo de la capacidad de inserción social con una postura crítica ante esta sociedad que permita desenvolverse en ella, pero con criterio propio.

Toda acción educativa se basa en un modelo socioeducativo, explícito o implícito. Nosotros proponemos que sea explícito y que se articule a partir de las dos finalidades apuntadas: en la planificación y en el análisis de la secuencia formativa tanto el desarrollo de la autonomía como de la inserción social crítica deben constituirse en dos pilares, en dos referentes fundamentales que orienten la toma de decisiones en cada una de las fases de la secuencia.

Un modelo de psicología del aprendizaje

En las acciones educativas que se basan en una intencionalidad es fundamental preocuparse de qué tipo de acciones favorecen más el aprendizaje. Por tanto, para tomar decisiones de planificación o de análisis de una secuencia formativa será necesario considerar, junto con otros aspectos, los elementos favorecedores del proceso de aprendizaje. Su estudio es propio de la psicología.

Según el modelo o la perspectiva explicativa del proceso de aprendizaje en que nos basemos será más oportuno diseñar o poner en juego un tipo de actividades u otro, y en general un tipo de decisiones didácticas u otro. Pero, en todo caso, no es posible fundamentar coherentemente una secuencia formativa sin partir de un modelo explicativo del proceso de aprendizaje.

Son diversas las teorías y perspectivas psicológicas que pueden aportar elementos de interés para aquella explicación. Así, por ejemplo, el neoconductismo -aunque en la actualidad se halla muy cuestionado y no creemos que explique la complejidad del proceso de aprendizaje humano- ha aportado algunos conceptos aún vigentes, como la importancia del *ambiente* para el aprendizaje (junto con el componente genético) o la importancia del *refuerzo positivo* para que se consolide un aprendizaje.

De cara a configurar una perspectiva amplia que contenga suficientes elementos para avanzar en la explicación de cómo aprenden las personas, proponemos fundamentar las decisiones referentes a la secuencia formativa en tres aportaciones de la psicología del aprendizaje que nos parecen especialmente interesantes por su valor explicativo, especialmente si se consideran sus propuestas como complementarias (aunque esto pueda indignar a los defensores más puristas de cualquiera de ellas). Creemos que la idea de complementariedad es más acorde con el nivel de insuficiencia que en la actualidad manifiesta el desarrollo de una teoría del aprendizaje y coincidimos con Pérez y Almaraz (1981, p. 8) en que probablemente la actitud intelectual más adecuada ha de ser la de una apertura crítica a las diferentes corrientes y enfoques teóricos.

Construir un referente sobre el proceso de aprendizaje con las tres perspectivas que proponemos, creemos que es coherente, tanto teóricamente como por las constataciones prácticas, y que abre vías que permiten avanzar en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tres perspectivas son:

- El constructivismo.
- La teoría cognitivo-social.
- La teoría del aprendizaje psicosocial.

Aprender construyendo

Tal como hemos expuesto en otros textos (Giné y Parcerisa, 2000, pp. 49-51), se entiende por *constructivismo* la perspectiva psicológica –que recoge la coincidencia de diversas teorías cognitivas– que considera (Coll, 1991) que el aprendizaje es básicamente el resultado de un proceso de construcción personal. Se entiende que el aprendizaje tiene que ser lo más significativo posible, es decir, que la persona que aprende tiene que atribuir un sentido o significado a los nuevos contenidos.

El aprendizaje significativo comporta que los esquemas de conocimiento y/o de actuación de la persona se revisen, se modifiquen y se enriquezcan al establecerse nuevas conexiones y relaciones entre ellos. El término *aprendizaje significativo* tiene su origen en Ausubel, para quien este tipo de aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo contenido que aprender y lo que se halla en la estructura cognitiva de la persona.

Lo habitual es que el educando o la educanda construyan un significado que sólo parcialmente corresponde a los significados que pretendía vehicular el educador o la educadora, por lo que no basta con una única situación de aprendizaje, sino que será necesario prever y llevar a cabo varios intentos sucesivos para que el significado que maneja el educador y el significado que maneja el educando se vayan acercando.

Para que se promueva un proceso de aprendizaje significativo -construido paso a paso por el educando o educanda– se requiere que los contenidos objeto de aprendizaje (independientemente que sean cognitivos, de habilidades, actitudinales, convivenciales...) tengan una significatividad lógica (los contenidos tienen que ser lógicos, coherentes) pero además es necesario que se dé una significatividad psicológica: el educando tiene que establecer conexiones entre los nuevos contenidos y sus aprendizajes previos, tiene que presentar un grado de desarrollo adecuado para poder aprender los contenidos en cuestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos contenidos tiene que adecuarse a las estrategias o estilos de aprendizaje del sujeto (activo, reflexivo, de visión global, de visión centrada en los detalles, etc.).

La acción educativa debe presentar contenidos de aprendizaje que se sitúen en lo que Vigotsky denomina *zona de desarrollo potencial:* el aprendizaje del nuevo contenido debe suponer cierto esfuerzo para que realmente suponga un cambio, pero no un esfuerzo tan grande (por falta de conocimientos previos, de capacidades o de estilos cognitivos adecuados a lo que se pretende) que el nuevo contenido quede situado fuera de la zona a que tiene acceso potencialmente el educando o educanda.

Como se trata de un proceso de construcción del propio aprendizaje, se requiere asimismo que se den las condiciones para que educandos y educandas se impliquen mentalmente de manera activa (cuestionando, ejemplificando, imaginando,

relacionando...) y, para ello, es a su vez necesario que exista una predisposición o motivación para hacer el esfuerzo que supone construir el propio aprendizaje (algo muy distinto a escuchar pasivamente –con pasividad mental– a un conferenciante, por ejemplo).

La motivación (en la cual influyen aspectos relacionales y afectivos) depende en gran parte de dos cuestiones (Giné y Parcerisa, 2002, p. 50):

- La *valoración* que el educando o educanda hace de la tarea, de lo que tiene que aprender o de la importancia y la urgencia de solucionar una situación problemática.
- Las *expectativas* respecto de su capacidad para afrontar la tarea, el aprendizaje o el problema con garantías de éxito (o sea, la viabilidad).

Si en el proceso de aprendizaje el educando o educanda puede poner en juego cuestiones como las anteriores habrá más posibilidades de comprensión de los nuevos contenidos. Para su aprendizaje significativo aún restará un paso: la memorización que permita *archivar* los nuevos contenidos en la red memorística personal; una memorización que en muchas ocasiones se producirá por procesos de ejercitación y práctica.

Si una de las perspectivas explicativas del proceso de aprendizaje es el constructivismo, se requiere que en la planificación y en el análisis de la secuencia formativa se cuide de plantear actividades y diseños formativos (aspectos metodológicos y de evaluación) que faciliten la conexión de los nuevos contenidos de aprendizaje con los conocimientos e ideas previas, con las capacidades y con los estilos de aprendizaje de educandos y educandas, así como la motivación, la implicación mental activa y la memorización o ejercitación para *archivar* el aprendizaje.

Es a partir de una concepción constructivista del proceso de aprendizaje que el educador o educadora ve la necesidad de que en la secuencia formativa aparezcan, por ejemplo, actividades para diagnosticar el punto de partida (conocimientos previos, capacidades y estilos cognitivos) en la fase inicial, actividades de autorregulación en la fase de desarrollo, y actividades de síntesis en la fase de cierre.

Aprender imitando modelos

Aunque el concepto de aprendizaje significativo es muy interesante, esta perspectiva no explica suficientemente –como, por otra parte, ninguna lo hace por sí sola– todo tipo de aprendizajes, y se muestra especialmente limitada en gran parte del aprendizaje de actitudes y valores.

Como complemento resulta interesante la denominada *teoría cognitiva social* (Bandura, 1982, 1987) que entiende el aprendizaje como el resultado de la interrelación de tres factores: personales (de personalidad), cognitivos y ambientales. Según la teoría cognitiva social la persona desarrolla cinco capacidades básicas: simbolizadora, de previsión, de autorreflexión, de autorregulación y vicaria. Aunque el modelo puede ser de interés en su conjunto, en una visión de complementación de la perspectiva constructivista nos parece especialmente reseñable la *capacidad vicaria.*

Esta capacidad es la que permite el aprendizaje por observación, mediante la imitación, en la mayoría de las ocasiones inconsciente, de las conductas y actitudes de personas que se convierten en modelos para educandos y educandas. La forma

más compleja se da cuando las personas que observan aprenden generalizaciones, más que ejemplos específicos.

Para Bandura el aprendizaje por medio del modelado explica la mayor parte de las conductas de las personas. Se trata de un proceso de aprendizaje de tres fases:

- *Atención* (observación del modelo).
- *Retención* (simbolización en la memoria de las pautas de respuesta ante una situación).
- *Reproducción motora* (conversión de las representaciones simbólicas en acciones, imitando el modelo y efectuando sucesivos ajustes ante las discrepancias entre la representación simbólica y la ejecución de la conducta).

El desarrollo de una secuencia formativa pone en marcha una serie de modelos para los educandos que les pueden influir en mayor o menor grado en función de aspectos tales como la coherencia y el refuerzo mutuo de los distintos modelos, la relación afectiva entre el modelo y el educando o educanda, el atractivo del modelo o el ambiente de aprendizaje en que se manifiestan estos modelos, entre otros aspectos.

En todo caso, pensar en la secuencia formativa considerando qué modelos se facilitan con las características de la secuencia en cuestión hará, por ejemplo, que en la fase inicial se plantee una presentación del tema que se va a trabajar o de las tareas que hay que realizar donde se escuche la opinión de educandos y educandas; que en la fase de desarrollo se gestionen los errores de manera que se conciban como algo natural e incluso necesario para progresar en el aprendizaje en lugar de como algo punitivo que debe esconderse; o que en la fase de cierre de la secuencia se plantee una evaluación compartida entre educadores y educandos.

Aprender de los demás y con los demás

El denominado *modelo comunicativo* (Cardinet, 1991) o *psicosocial* recibe este nombre por la relevancia que otorga esta perspectiva al contexto social en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Basándonos en Quinquer (1999), se pueden señalar los aspectos siguientes como los más relevantes desde esta perspectiva:

- El aprendizaje se concibe como un proceso de construcción personal, influido por las características personales del educando o educanda (ideas previas, motivación...), pero también por el contexto social que se crea en el ambiente de aprendizaje.
- Para el proceso de aprendizaje son especialmente relevantes las «mediaciones» que se producen entre los agentes implicados: el resto de educandos y educandas y los educadores.

  Diversas investigaciones realizadas desde la psicología social de la educación muestran los efectos positivos en términos de aprendizaje de las interacciones sociales *entre los estudiantes. También ponen en evidencia que el alumnado, por diversas razones (por su contexto social o por las características de sus esquemas de conocimiento) no percibe de la misma manera las demandas del profesorado; por este motivo, es conveniente realizar* procesos de negociación *que les permitan compartir los mismos ideas sobre los objetivos que se persiguen o sobre los criterios de evaluación.* (Quinquer, 1999, p. 56)

- La evaluación se convierte en un instrumento que ayuda a mejorar la comunicación y el aprendizaje, puesto que la apropiación progresiva por parte de educandos y educandas de criterios e instrumentos de evaluación facilita el aprendizaje, y ayuda a progresar en la capacidad de conducir autónomamente el propio proceso. En este contexto, se difuminan los límites entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación.
- Al considerarse primordial promover la autonomía de educandas y educandos, la denominada *evaluación formadora* se convierte en un elemento clave: mediante esta evaluación se pretende fomentar la autorregulación de educandos y educandas.

La perspectiva psicosocial pone de evidencia la influencia del ambiente de aprendizaje, de las relaciones con educadores y educandos, de los grupos y subgrupos, de las características de la comunicación... El diseño y el análisis de la secuencia formativa no pueden olvidar esta visión grupal, comunicativa y de relación.

Así, por ejemplo, en la fase inicial se pueden desarrollar actividades de planificación en equipo de las tareas por realizar; en la fase de desarrollo, actividades de colaboración y ayuda mutua; y en la fase de cierre, actividades de revisión colectiva del proceso seguido.

Un modelo de análisis de la práctica y del contexto

Junto a un modelo socioeducativo y a un modelo psicológico sobre el aprendizaje, la fundamentación de las decisiones de enseñanza-aprendizaje requiere la reflexión sobre cómo enfrentarse al análisis de la práctica y de los contextos. Esta reflexión conlleva el planteamiento de cuestiones referidas a la relación teoría-práctica y a la posibilidad de contar con pautas estándar para el análisis de la práctica o a las características de estas posibles pautas, entre otros aspectos.

Creemos que una perspectiva de análisis de la práctica y de los contextos no puede formularse desde enfoques simplistas. La realidad es compleja e interdependiente, y esto afecta desde el mundo actual en su globalidad hasta al ámbito educativo en particular. En esta perspectiva, nos parece especialmente sugerente la visión de Schön (1992, p. 17):

> *En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto [...], mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia [...] o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?*

El dilema planteado por Schön responde a la idea de que el conocimiento profesional tiene que ser riguroso desde el punto de vista técnico, pero también a la toma de conciencia de que existen zonas de la práctica poco definidas y que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica, la cual se basa en la idea de que los profesionales de la práctica tienen que solucionar sus problemas mediante la selección de los medios técnicos más adecuados en cada caso.

Pero los problemas no siempre se presentan como estructuras bien organizadas y tampoco suelen presentarse como problemas, sino como situaciones desordenadas y poco definidas. Cuando definimos un problema, lo que hacemos es seleccionar unos puntos de atención y organizarlos de manera que podamos disponer de una dirección para la acción. Definir un problema supone una elección y por ello personas distintas se enfrentan a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes.

Una situación problemática a menudo aparece como si se tratara de un caso único. Cuando esto sucede, no disponemos de reglas previas sobre cómo abordar el caso y no nos queda otra alternativa que probar estrategias para ver qué sucede. Además, algunas situaciones problemáticas son situaciones donde se dan conflictos de valores y factores contradictorios.

Como señalamos en otra ocasión (Parcerisa, 2001, p. 73), «en la práctica profesional se dan situaciones de incertidumbre, de singularidad y de conflictos de valores que escapan a los cánones de la racionalidad técnica». Cuestiones centrales de la práctica profesional de educadoras y educadores son aspectos que se hallan en zonas confusas de esta práctica, «cuestiones complejas e interrelacionadas que en definitiva se hallan en la zona más pantanosa».

Ante esta situación, cobra fuerza la necesidad de enfrentarse a las situaciones problemáticas con espíritu abierto y reflexivo y con creatividad. Probablemente el reto para educadores y educadoras consista en ser conscientes de esta complejidad y aprender a tomar decisiones en ella. Una concepción de análisis de la práctica y de los contextos en el marco de la complejidad –en lugar de un marco de simplificaciones artificiales que no permite abordar las situaciones problemáticas con profundidad– requiere de recursos e instrumentos que faciliten orientarse en el proceso de análisis y que sirvan de muletas sobre las cuales fundamentar mejor las decisiones de enseñanza-aprendizaje. La secuencia formativa es coherente con esta visión y puede servir de recurso o de muleta para ayudar a la toma de decisiones.

Comentario de un caso

En una reunión de trabajo entre el tutor de un grupo-clase de un centro escolar y una educadora social del centro de servicios sociales de la zona, se tratan algunas problemáticas que afectan a una parte del alumnado: absentismo, dificultades y desinterés por seguir las clases, actitudes provocativas y distorsionadoras...

El profesor y la educadora social analizan posibles causas de las problemáticas y, entre ellas, la adecuación de la dinámica de la clase a los alumnos en cuestión. En este aspecto, se producen algunas discrepancias entre la opinión de ambos. Entre ellas, las siguientes:

- Hacer pruebas de evaluación muy continuadas sirve para que el alumnado esté más atento y se esfuerce más, pero en el caso del alumnado problemático esto no sirve. / El uso de la evaluación como premio o castigo no interesa a estos alumnos; quizás debería pensarse en un sistema de autorregulación.../ La autoevaluación no sirve para ver si han aprendido o no; pueden hacer trampas.
- El problema es que a esos alumnos no les interesa nada. / Se podría buscar temas y contenidos de su interés. / El programa es el que toca y ellos tendrían que adaptarse pero ni siquiera saben leer. / Lo correcto sería enseñarles a leer antes de pensar en otros contenidos más complejos.
- Falta una mejor formación del profesorado; nos tendrían que enseñar qué hacer ante casos como éstos o proporcionar especialistas que se hicieran cargo de ellos. / No existen recetas, cada caso es distinto, aunque quizás sí que falte una mejor formación.

Aunque las discrepancias y los dilemas que surgieron fueron más y más matizados, los tres puntos expuestos permiten un comentario.

- Hacer pruebas de evaluación muy continuadas sirve para que el alumnado esté más atento y se esfuerce más, pero en el caso del alumnado problemático esto no sirve. / El uso de la evaluación como premio o castigo no interesa a estos alumnos; quizás debería pensarse en un sistema de autorregulación.../ La autoevaluación no sirve para ver si han aprendido o no; pueden hacer trampas.

La evaluación es uno de los elementos clave de una secuencia formativa, pero su conceptualización puede ser diversa porque diversas pueden ser sus funciones. En las opiniones anteriores se refleja esta diversidad: en un caso la evaluación responde a un modelo socioeducativo de dependencia, donde lo que importa es adaptarse al profesor que es quien dirige y tiene la razón. Una concepción que dé importancia a la autorregulación parte de otro modelo bien distinto. En todo caso, no hay que confundir –como parece suceder en el caso– la autorregulación con la autoevaluación: autoevaluarse es una manera de autorregularse, pero también puede serlo mediante actividades de coevaluación entre compañeros o entre el educando y el educador, por ejemplo.

- El problema es que a esos alumnos no les interesa nada. / Se podría buscar temas y contenidos de su interés. / El programa es el que toca y ellos tendrían que adaptarse pero ni siquiera saben leer. / Lo correcto sería enseñarles a leer antes de pensar en otros contenidos más complejos.

Las opiniones anteriores pueden analizarse, como mínimo, desde dos puntos de vista:

- La motivación (para la cual se requiere dar valor y tener expectativas positivas) y disponer de los conocimientos previos son requisitos para poder construir aprendizaje. Por lo tanto, detrás de las afirmaciones expuestas en

el caso hay un posicionamiento implícito sobre el papel que se otorga a estos requisitos.

- Optar por una determinada posición en el dilema entre adaptación del alumno y adaptación al alumno supone reflejar un determinado modelo socioeducativo y pedagógico: ¿El alumnado tiene derecho a que el profesorado se esfuerce para adaptarse a sus situaciones y potencialidades? En todo caso, no es una cuestión sencilla sino muy compleja, como muchas de las problemáticas educativas.

- Falta una mejor formación del profesorado; nos tendrían que enseñar qué hacer ante casos como éstos o proporcionar especialistas que se hicieran cargo de ellos.» / «No existen recetas, cada caso es distinto, aunque quizás sí que falte una mejor formación.

La formación siempre puede mejorarse pero no se puede pretender que nos proporcione «recetas», sino elementos para aprender a «navegar» en la complejidad. Recurrir a la colaboración de especialistas es, en muchas ocasiones, necesario; pero algo muy distinto es pretender implícita o explícitamente que los especialistas se queden con el problema y nos lo saquen de en medio. Aislando al alumnado difícilmente estaremos ayudando a su inserción social, aunque evidentemente ésta será una finalidad prioritaria o no según el modelo socioeducativo del que partamos.

La secuencia formativa puede ayudar a diseñar y analizar las acciones educativas, pero el contenido y las características de la secuencia dependerán en gran parte de los modelos socioeducativo, psicológico y de análisis de la práctica y de los contextos en que educadores y educadoras fundamenten sus decisiones.

3

Fases de la secuencia formativa

La secuencia formativa puede dividirse en fases, cada una de las cuales cumple funciones distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por consiguiente, tiene características diferentes. Las fases de la secuencia se pueden considerar desde la perspectiva de la enseñanza o del aprendizaje. ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro punto de vista? ¿Cómo se relacionan entre sí? ¿Cuáles son las características y las funciones de cada una de las fases? En las páginas siguientes trataremos estas cuestiones.

La fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta fase es la etapa del proceso formativo en la que trabajan juntos educadores y educandos con la intención, respectivamente, de enseñar y aprender. Considerar la fase interactiva como una etapa del proceso formativo conlleva aceptar que este proceso está constituido por fases, etapas o secuencias sucesivas en el tiempo.

Son diversos los autores que comparten esta idea de proceso y de fases. Desde la perspectiva de la enseñanza, suelen distinguirse tres etapas: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase postactiva. En la primera de ellas, educadores y educadoras planifican su intervención; en la fase interactiva, trabajan conjuntamente con educandas y educandos; en la fase postactiva, evalúan su enseñanza o acción educativa. Estas fases se van repitiendo ya que una vez preparado, impartido y evaluado un curso, una unidad didáctica, una intervención... se planifica otro nuevo que debe tener en cuenta el que se ha terminado.

Desde la perspectiva del aprendizaje debemos focalizar la atención en la fase interactiva, la de trabajo conjunto de educadores y educandos. En esta etapa también pueden diferenciarse tres momentos:

- *Fase inicial*, en la cual educandos y educandas deben ponerse en situación de aprender.
- *Fase de desarrollo*, en la que se realizan los aprendizajes.
- *Fase de cierre*, en la que se estructuran y se consolidan los aprendizajes.

Tanto en el caso de las fases vistas desde la perspectiva de la enseñanza (preactiva, interactiva y postactiva) como desde la perspectiva del aprendizaje (inicial, desarrollo, cierre o síntesis), las fases no tienen que concebirse como estancas, sino que son de duración variable y cíclicas y, en ocasiones, sus límites son poco precisos.

Tal como ha señalado Rué (1992, p. 23) la actividad educativa interactiva ha sido ignorada por la investigación educativa hasta la década de 1970: la clase «era simplemente el espacio donde los maestros actuaban». Pero, de forma progresiva, se va produciendo un desplazamiento de la atención (hasta entonces centrada en el profesorado) hacia el alumnado y hacia el contexto.

El trabajo conjunto en la fase interactiva no debe entenderse en el sentido que educadores y educandos hagan la misma actividad, tengan la misma función o el mismo papel en el grupo. En todo caso, este trabajo conjunto está influido por la cultura del grupo, las características de la comunicación que se establece, la personalidad de educadores y educandos y por las relaciones de poder que se dan. Estos cuatro aspectos se influyen mutuamente y hay que considerarlos de forma global.

Esta visión de la fase interactiva como de trabajo conjunto cuyas características vendrán condicionadas por los cuatro aspectos apuntados, ha supuesto una crisis importante respecto de la función del profesorado. Cuando el alumno y la alumna se convierten en sujetos activos, que se deben implicar, autónomos, con visiones y conocimientos previos... el profesorado se encuentra ante la necesidad de repensar la función docente que, hasta este momento, estaba considerada como la única importante.

Las revisiones del papel tradicionalmente asignado a los y las docentes han sido muy diversas (no directividad, pedagogía institucional, aprendizaje reflexivo...) y en la actualidad han dado lugar a considerar la negociación como un principio de procedimiento relevante. Negociar con el alumnado supone una limitación de poder, pero ayuda a compartir significados, a motivar y a conocer mejor las condiciones favorecedoras del proceso de aprendizaje.

Partiendo de textos anteriores (por ejemplo: Giné y Parcerisa, 2000), a continuación se trata de las funciones y características de cada una de las tres fases de la etapa interactiva de la secuencia formativa.

Fase inicial: se inicia el proceso formativo

La fase inicial sienta las bases del proceso formativo que se irá desarrollando. Dedicar tiempo suficiente y dar relevancia a esta fase se convierte en una condición necesaria para que, a lo largo de las fases siguientes, el trabajo educativo se sustente en un punto de partida adecuado.

La presentación del tema o unidad de trabajo

Al iniciar un tema o una unidad de trabajo, el educador o educadora necesita explicitar de qué se tratará, tiene que presentar o introducir el tema. En esta presentación la educadora o educador intentará motivar a educandos y educandas, haciéndoles ver el interés del tema, despertando curiosidad, estimulando a crear expectativas positivas.

Este momento es muy importante. No basta con la explicitación de lo que se pretende; ello sólo responde a una de las dos caras de la moneda: las necesidades del educador. Si la finalidad de un proceso educativo tiene que ser que la educanda o el educando vaya aprendiendo y progresando en su competencia para dirigir su propio proceso de aprendizaje (y su propio proceso de vida, en última instancia), es necesario que comprenda y haga suyos el planteamiento y las finalidades del educador o educadora. Sólo asumiendo unos objetivos o retos claros y precisos, educandos y educandas dispondrán de una guía para su acción en coherencia con las finalidades educativas. Esta guía es indispensable para poder analizar y evaluar el propio progreso, para poder ir autorregulando el comportamiento y para adoptar y modificar estrategias de aprendizaje.

No se trata de una tarea sencilla: una de las mayores dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje es acercar la lógica del enseñante a las concepciones de quien se encuentra en situación de aprender. En muchas ocasiones, preconcepciones erróneas llevan a malinterpretar las nuevas informaciones. Ante esta realidad, se requiere que el educador o educadora ponga en juego estrategias dirigidas a la comunicación de las características y las finalidades del tema o unidad de trabajo que se inicia.

A menudo sucede que los educadores no comunican sus finalidades intentando hacerlas el máximo de compartidas, dándose entonces una situación en la que diferentes personas, con diversos puntos de vista, realizan una tarea en común sin compartir las finalidades.

La evaluación inicial, como punto de partida

Para el educador o educadora la evaluación inicial es imprescindible. La información recogida en las actividades de este tipo de evaluación, su análisis y juicio, permite diagnosticar cuál es el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial.

Pero tener en cuenta la perspectiva del educando o educanda, en lo que se refiere a la evaluación inicial, supone la necesidad de pensar en un tipo de evaluación que facilite que pongan en juego mecanismos y procesos favorecedores de su proceso de aprendizaje. La presentación del tema y la evaluación inicial deberían ayudar a que educandos y educandas:

- Anticipen qué es lo que se tratará, qué se pretende, cuáles son las finalidades, para poderse implicar activamente desde el principio del proceso formativo.
- Actualicen sus ideas y conocimientos previos sobre la temática que se tratará.
- Adecuen su planificación para ajustar su manera de comportarse al enfoque y a las necesidades de las tareas que se desarrollarán.
- Refuercen su motivación.

Dificultades y obstáculos en la fase inicial

En ocasiones parecemos olvidar algo elemental: las primeras experiencias influyen y condicionan las posteriores. Sucede así, por ejemplo, cuando no se valora suficientemente la importancia de la educación infantil o el período de acogida en un centro. También sucede así cuando no se presta suficiente importancia a la fase inicial de una secuencia formativa.

Dar relevancia a esta fase significa encontrarse ante algunas dificultades prácticas que educadores y educadoras se deberían plantear de cara a buscar alternativas adecuadas a su contexto. Algunas de las dificultades son las siguientes:

- La fase inicial requiere tiempo, y el tiempo suele ser un valor escaso para la mayoría de educadoras y educadores. El tiempo total de que se dispone es limitado, por lo cual el reto es plantearse su distribución más adecuada. Dedicar tiempo a la fase inicial necesariamente resta tiempo para otros menesteres y otras fases. No hay alternativa.
- La presentación del tema o unidad de trabajo de manera que educandos y educandas puedan hacer suyas las finalidades es una tarea compleja que obliga a pensar en estrategias desde la perspectiva de los educandos en lugar de hacerlo desde el punto de vista de la enseñanza.
- La evaluación inicial a menudo no es tal, ya que se limita a recoger información y a analizarla, pero no conlleva una auténtica toma de decisiones a partir de sus resultados. Si no sirve para regular nuestra planificación y adaptarla a los datos obtenidos, no tiene utilidad real.
- Aparte de su función para el diagnóstico y el pronóstico por parte del educador o educadora, las actividades de evaluación inicial tienen que ser de tales características que ayuden a poner en juego aquellos elementos favorecedores del aprendizaje que harán posible un proceso formativo de mayor calidad (anticipación, actualización, etc.). Esto obliga a prever un tipo de actividades pensadas también desde la perspectiva de la educanda y del educando, lo cual evidentemente resulta más complejo.

En la fase inicial de la secuencia formativa son posibles diversos tipos de actividades (en capítulos posteriores se presentan ejemplos de ellas), pero lo más importante es tener claro que educandos y educandas empiezan a aprender cuando realizan actividades de evaluación inicial y que, por lo tanto, no se trata de actividades al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que tienen que constituir una parte esencial de este proceso.

Fase de desarrollo de la secuencia: metidos de lleno en el proceso formativo

La fase de desarrollo es la más larga de la secuencia: en ella se desarrollan actividades para el aprendizaje y para la evaluación que van ayudando a la construcción del aprendizaje.

En esta fase, hay que prever estrategias que faciliten un aprendizaje con sentido (actividades de interrogación y cuestionamiento, de construcción de significados, de generalización y aplicación, etc.), que fomenten el desarrollo de la capacidad de autonomía (actividades de decisión y autorregulación), la interrelación social (grupos cooperativos de trabajo, contratos colectivos, etc.) y la inserción social crítica (actividades de análisis y juicio crítico, dilemas morales, etc.).

Una cuestión clave en la fase de desarrollo es la de la regulación: es necesario planificar la secuencia, pero en el mismo grado lo es que ésta permita la toma de decisiones que la vayan regulando: que haga fácil ir adaptándola a las necesidades, problemas y situaciones que se van produciendo a lo largo del proceso formativo. Una parte de las decisiones debe corresponder a los protagonistas directos del proceso de aprendizaje: educandos y educandas deben aprender y practicar la autorregulación.

Una característica fundamental de la etapa interactiva en su conjunto y específicamente de la fase de desarrollo es su constante movimiento: la situación es en todo momento diversa; las personas cambian (para esto están en proceso de formación); lo que en un momento es relevante, al instante siguiente pierde su relevancia; los significados evolucionan. De ahí que sea necesario prever mecanismos de regulación.

La regulación desde la perspectiva del educador o educadora

Las estrategias metodológicas y de evaluación de esta fase tienen que ayudar a la toma de decisiones de regulación por parte del educador o educadora que le permitan:

- Detectar los tipos de errores que cometen educandos y educandas.
- Ayudar a educandos y educandas a gestionar sus errores para superarlos, en un ambiente donde el error se considere algo necesario para aprender; no algo que evitar a toda costa y que esconder.
- Detectar los obstáculos que dificultan el aprendizaje.
- Identificar estrategias que ayudan al aprendizaje.
- Ayudar a educandas y educandos a reforzar sus éxitos o aciertos.

La regulación desde la perspectiva del educando y educanda: la autorregulación

Disponer de mecanismos que permitan autorregularse es indispensable para avanzar en la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma. En la década de 1970 apareció en el Canadá el término *evaluación formadora* para referirse a una evaluación dirigida hacia la autorregulación, y en 1980 la UNESCO formó un grupo de expertos con el encargo de elaborar métodos que ayudasen a desarrollar conductas autónomas de aprendizaje. Posteriormente han aparecido conceptos como el de *aprender a aprender* o el de *metacognición* que muestran el interés suscitado por esta nueva perspectiva.

La autorregulación no es posible sin el siguiente requisito: hay que compartir los criterios de evaluación con educandos y educandas. Se requiere la clara especificación de los criterios, pero también poner en juego mecanismos que faciliten su comprensión y procesos de negociación y pacto que lleven a asumir el protagonismo del propio proceso formativo. La autorregulación es, en muchas ocasiones, un proceso de autoevaluación, pero también se puede llevar a cabo mediante actividades de evaluación mutua y de coevaluación entre compañeros y compañeras y de coevaluación entre el educador y el educando.

Dificultades y obstáculos en la fase de desarrollo

- No es tarea fácil modificar la concepción del error como algo que hay que evitar y esconder por una idea del error en positivo: como la posibilidad de

aprender. No lo es porque la educadora o el educador suele utilizar los errores de educandos y educandas como un mecanismo de autoridad (la ciencia, la respuesta acertada, la tiene el educador) y de poder (juzga lo que está bien y lo que está mal).

- Es importante detectar errores, pero también lo es detectar aciertos: lo que se ha hecho bien y por qué se ha hecho bien. Esta detección permite recompensar un esfuerzo, una tarea bien realizada, y a la vez proporciona un modelo positivo para futuras ocasiones. Pero lo cierto es que solemos fijarnos poco en los aspectos positivos.
- A los educadores y educadoras no suele resultarnos fácil potenciar mecanismos de autorregulación, donde la responsabilidad de decidir la traspasamos al sujeto de la acción educativa. Aunque se trata de una necesidad para el desarrollo del aprendizaje de su autonomía, negociar y compartir criterios suele costar, y aún cuesta más dejar en otras manos las decisiones. Avanzar en esta línea es un reto importante para los educadores.

Introducir estrategias de regulación y autorregulación en la fase de desarrollo es posible mediante decisiones metodológicas y evaluativas de distinto tipo (se presentan ejemplos en próximos capítulos) que, en todo caso, deben verse en una perspectiva global, ya que de lo que se trata es de ir configurando un ambiente de aprendizaje donde la regulación y la autorregulación sean ejes articuladores de una dinámica que favorezca el proceso de aprendizaje.

Fase de cierre de la secuencia: lo que se abre debe cerrarse

La última fase de la secuencia formativa (en la etapa interactiva) es muy importante. No basta con un buen inicio y una fase de desarrollo en la cual se han ido trabajando distintos contenidos. Para cerrar el proceso se requiere realizar una síntesis, recapitulando e interrelacionando los contenidos que se han ido trabajando a lo largo del tema o unidad.

Evaluación y síntesis

Evidentemente, desde la perspectiva del educador o educadora la fase de cierre tiene que servir para la evaluación sumativa que permita conocer el progreso realizado por el grupo y por las y los educandos individualmente, pero hay que contemplar esta fase -como en los otros casos- también desde la perspectiva de educandos y educandas.

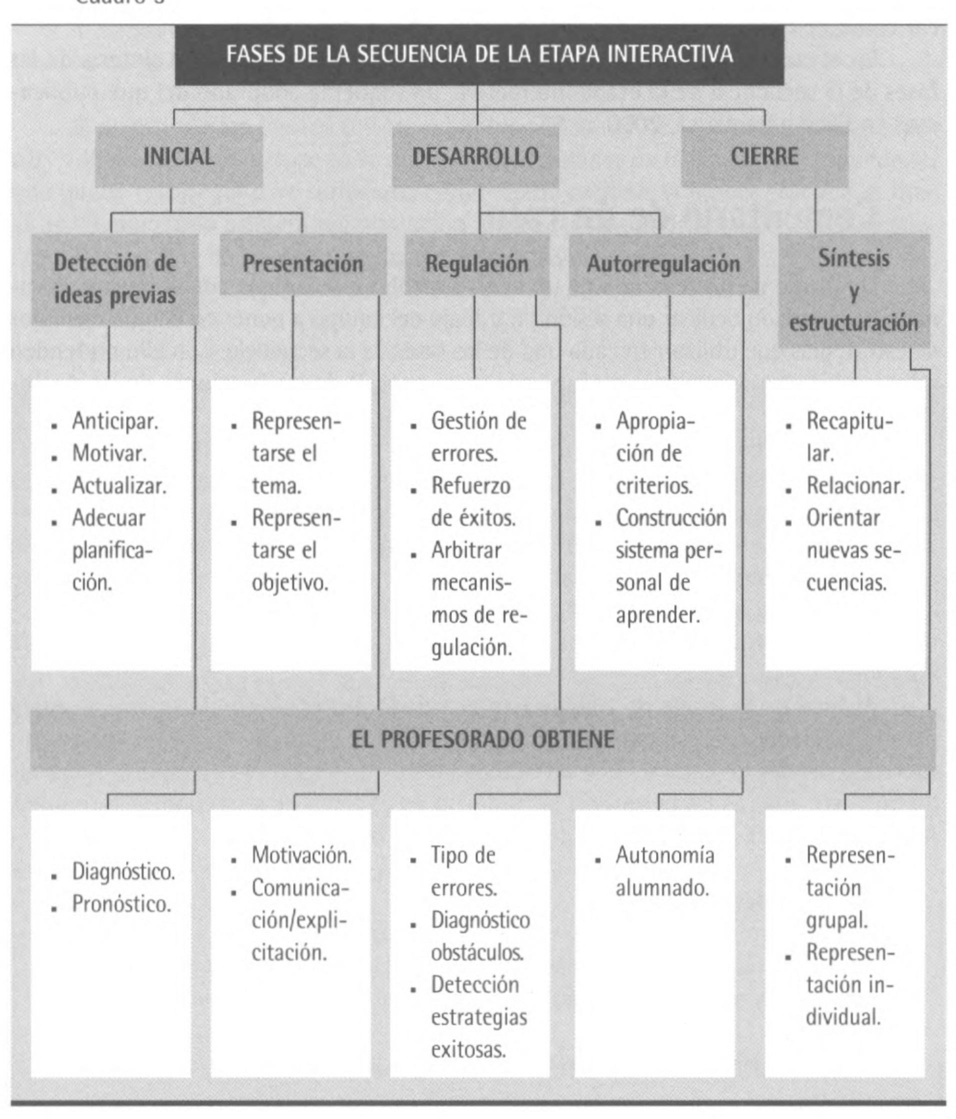
La fase de cierre tiene que servir para:

- Evaluar el proceso seguido y los resultados obtenidos.
- Recapitular y relacionar los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia para que educandos y educandas puedan ser conscientes de su proceso de aprendizaje y orientarse sobre como enfocar nuevas secuencias formativas.

Dificultades y obstáculos en la fase de cierre

- La limitación del tiempo –que ya se apuntó como dificultad en la fase inicial– provoca que en ocasiones se dé muy poca importancia a esta fase y que, incluso, no exista como tal. Cuando así sucede se está obviando un paso necesario para la construcción del aprendizaje. Dedicar tiempo a esta fase quizás obligue a disminuir el tiempo destinado a otros aspectos, pero es la única manera de intentar garantizar una secuencia coherente de principio a fin.
- En muchas ocasiones, la fase final de la secuencia sólo se contempla desde la perspectiva del educador o educadora. Tener en cuenta la otra perspecti-

Cuadro 3



va supone hacer un esfuerzo para descargar (en un cierto grado, como mínimo) de autoridad y poder el momento de la evaluación sumativa.

- Contemplar la fase de cierre de la secuencia también desde la perspectiva de los educandos y educandas obliga a pensar en formas de evaluación y en actividades de síntesis distintas a las de la enseñanza tradicional.

Al igual que en el caso de las demás fases de la secuencia, en los capítulos siguientes se proponen actividades para esta fase. También como en los casos restantes, estas actividades pueden ser de distintos tipos, pero lo que les dará un sentido u otro será la actitud y las concepciones de los educadores sobre las funciones que deben cumplir, tanto desde la perspectiva de quien tiene la responsabilidad de educar como de quien juega el papel de persona en proceso de formación.

En el cuadro 3 (véase en la página anterior) proponemos, como síntesis de las fases de la secuencia de la etapa interactiva, un esquema adaptado del que publicamos en Giné y Parcerisa, 2000, p. 53.

Comentario de un caso

Un grupo de profesorado de un centro escolar que trabaja con el mismo alumnado ha acordado dedicar una sesión de trabajo del equipo a poner en común ejemplos de estrategias que utilizan en cada una de las fases de la secuencia. Con ello pretenden intercambiar experiencias y profundizar en el análisis de las funciones de las distintas fases.

Como el tiempo transcurre muy rápido y en la puesta en común que ha realizado cada profesora y profesor se ha tenido que entretener un poco describiendo en qué consistía el ejemplo que ponía y cuáles eran las características generales de la secuencia donde se ubicaba, la sesión de trabajo sólo ha dejado tiempo para hacer una lista con los ejemplos. Aun asi, han valorado la reunión como interesante e incluso han visto que sería de interés recoger para una próxima reunión la opinión del alumnado sobre qué tipo de actividades y qué estrategias le ayudan más en su proceso de aprendizaje.

Al final de la sesión de trabajo han acordado proseguir con la tarea iniciada y para la siguiente reunión marcarse como tarea que realizar un análisis de los puntos fuertes y débiles de cada una de las actividades expuestas como ejemplos. Han creído que este análisis les permitiría profundizar en el tema de la secuencia formativa. Antes de concluir anotan la lista de ejemplos que han aparecido:

Actividades de fase inicial

a) Cuestionario con preguntas sobre el tema para la evaluación inicial.
b) Lectura individual y comentario colectivo del inicio del tema (en el libro de texto).
c) Observación y comentarios sobre trabajos realizados por el alumnado del curso anterior sobre el tema.
d) Tormenta de ideas iniciales sobre el tema (la profesora las fue anotando en la pizarra).

Fase de desarrollo

a) Parrilla individual con los conceptos que adquirir que cada alumno y alumna utiliza para ir indicando si consideran que saben el concepto o no lo saben.
b) Realización individual de las actividades del libro de texto.
c) Corrección entre compañeros y compañeras de una parte de las tareas realizadas.
d) Trabajo en pequeño grupo para buscar información y organizarla.

Fase de síntesis

a) Examen (prueba escrita con preguntas abiertas y preguntas tipo test).
b) Análisis individual de un caso presentado por el profesor.
c) Realización de un mapa conceptual con los principales contenidos del tema.
d) Redacción en equipo de un artículo sobre el trabajo realizado para la revista de la escuela.

El análisis de los puntos fuertes o potencialidades y de los puntos débiles o posibles dificultades del uso de cada una de las actividades de la lista anterior puede ser una buena estrategia para reflexionar sobre cómo mejorar la propia práctica. A título de ejemplo, una primera aproximación a este análisis podría incluir consideraciones como las que se exponen en los cuadros 4, 5 y 6.

Cuadro 4. Fase inicial

FASE INICIAL	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
[illegible]	• Aplicación sencilla. • Proporciona información al profesorado.	• Puede desmotivar si los resultados son muy negativos. • No informa sobre matices. • No es útil para evaluar aspectos actitudinales.
[illegible]	• Aplicación sencilla. • Permite contrastar interpretaciones distintas a partir de la lectura. • Orienta al alumnado sobre la manera de trabajar el tema.	• El texto del libro puede no adecuarse al contexto del alumnado. • Pueden darse problemas de comprensión lectora.
[illegible]	• Orienta al alumnado sobre las características del tema y la manera de trabajarlo. • Proporciona modelos orientativos.	• Requiere seleccionar los trabajos más adecuados. • Hay que cuidar el derecho a la intimidad de los autores y autoras.

Fase de desarrollo

a) Parrilla individual con los conceptos que adquirir que cada alumno y alumna utiliza para ir indicando si consideran que saben el concepto o no lo saben.
b) Realización individual de las actividades del libro de texto.
c) Corrección entre compañeros y compañeras de una parte de las tareas realizadas.
d) Trabajo en pequeño grupo para buscar información y organizarla.

Fase de síntesis

a) Examen (prueba escrita con preguntas abiertas y preguntas tipo test).
b) Análisis individual de un caso presentado por el profesor.
c) Realización de un mapa conceptual con los principales contenidos del tema.
d) Redacción en equipo de un artículo sobre el trabajo realizado para la revista de la escuela.

El análisis de los puntos fuertes o potencialidades y de los puntos débiles o posibles dificultades del uso de cada una de las actividades de la lista anterior puede ser una buena estrategia para reflexionar sobre cómo mejorar la propia práctica. A título de ejemplo, una primera aproximación a este análisis podría incluir consideraciones como las que se exponen en los cuadros 4, 5 y 6.

Cuadro 4. Fase inicial

FASE INICIAL	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
a) Cuestionario con preguntas sobre el tema para la evaluación inicial.	. Aplicación sencilla. . Proporciona información al profesorado.	. Puede desmotivar si los resultados son muy negativos. . No informa sobre matices. . No es útil para evaluar aspectos actitudinales.
b) Lectura individual y comentario colectivo del inicio del tema (en el libro de texto).	. Aplicación sencilla. . Permite contrastar interpretaciones distintas a partir de la lectura. . Orienta al alumnado sobre la manera de trabajar el tema.	. El texto del libro puede no adecuarse al contexto del alumnado. . Pueden darse problemas de comprensión lectora.
c) Observación y comentarios sobre trabajos realizados por el alumnado del curso anterior sobre el tema.	. Orienta al alumnado sobre las características del tema y la manera de trabajarlo. . Proporciona modelos orientativos.	. Requiere seleccionar los trabajos más adecuados. . Hay que cuidar el derecho a la intimidad de los autores y autoras.

FASE INICIAL	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
d) Tormenta de ideas iniciales sobre el tema (la profesora las fue anotando en la pizarra).	. Facilita la participación. . Proporciona información sobre las ideas y los conocimientos previos del alumnado. . Permite analizar colectivamente las ideas previas.	. Es necesario fomentar la participación y evitar que algunos alumnos o alumnas monopolicen las intervenciones. . Hay que insistir en la necesidad de respetar las opiniones de los demás.

Cuadro 5

FASE DE DESARROLLO	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
a) Parrilla individual con los conceptos que adquirir que cada alumno y alumna utiliza para ir indicando si consideran que saben el concepto o no lo saben.	. Facilita la autoevaluación. . Permite que el alumnado vaya controlando sus progresos. . Hace públicos los criterios de evaluación.	. Hay que supervisar el proceso sin condicionarlo. . Se tienen que explicitar claramente los criterios de evaluación y en un lenguaje comprensible para el alumnado.
b) Realización individual de las actividades del libro de texto.	. Aplicación sencilla (aunque depende del tipo de actividad). . Proporciona seguridad al docente y al alumno sobre las tareas que realizar.	. Requiere un análisis previo de las actividades. . Puede faltar contextualización.
c) Corrección entre compañeros y compañeras de una parte de las tareas realizadas.	. Fomenta la colaboración. . Permite que el alumnado se ayude, facilitando que el profesor o profesora se dedique más a determinados alumnos o alumnas.	. Hay que supervisar el proceso para asegurar que los criterios de corrección se aplican correctamente. . Tiene que crearse un ambiente de colaboración y ayuda mutua en la clase.
d) Trabajo en pequeño grupo para buscar información y organizarla.	. Fomenta la colaboración y la corresponsabilidad. . Permite que el alumnado se ayude y que las capacidades de unos y otros se complementen.	. Los criterios de constitución de los grupos tienen que facilitar el trabajo en común. . Hay que evaluar el funcionamiento de los grupos (regulación y autorregulación).

Cuadro 6

FASE DE SÍNTESIS	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
a) Examen (prueba escrita con preguntas abiertas y preguntas tipo test).	. Aplicación sencilla. . Fomenta el estudio.	. Proporciona una información superficial, sin matices. . Diseñar un examen coherente con relación a los objetivos del tema es complejo. . El alumnado se siente poco protagonista; descarga en otro los criterios de lo que está bien y está mal.
b) Análisis individual de un caso presentado por el profesor.	. Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema. . Es motivador.	. Diseñar un caso es laborioso. . La corrección es lenta.
c) Realización de un mapa conceptual con los principales contenidos del tema.	. Aplicación sencilla. . Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema.	. Requiere un proceso previo de práctica en la realización de mapas conceptuales. . Sólo permite evaluar un determinado tipo de contenidos.
d) Redacción en equipo de un artículo sobre el trabajo realizado para la revista de la escuela.	. Permite interrelacionar contenidos y hacer una síntesis de lo trabajado en el tema. . Es motivador. . Fomenta la colaboración y la corresponsabilidad.	. Requiere tiempo. . Como en cualquier trabajo en equipo, hay que evaluar el funcionamiento del grupo (regulación y autorregulación).

4

Tres ejemplos de secuencias formativas

A modo de ilustración de lo expuesto en los capítulos anteriores y de referencia que se retomará en los capítulos siguientes, a continuación presentamos tres ejemplos de secuencias formativas: uno de educación primaria, otro de educación secundaria y un tercero de educación social.

Se trata de tres ejemplos reales, no de modelos: tienen de interesante que muestran cómo trabajar en la práctica en una perspectiva de secuencia formativa.

Educación primaria: aprendemos a escribir cartas y mensajes de correo electrónico

Presentación

Las actividades que hacemos en clase, sobretodo en primaria, pueden ser muy simples y sencillas (explicar un cuento, realizar un trabajo manual, recordar un hábito determinado...) y a la vez muy complejas (un proyecto de trabajo, el estudio de un tema, la preparación de una excursión... también un cuento, un trabajo manual...). La simplicidad o complejidad depende, en gran parte, del conjunto de variables que uno quiera tener en cuenta y poner en juego. Pero, por muy sencilla que parezca la actividad que se va realizar, hay un encadenado de acciones que, de manera más o menos consciente, realizamos. Por ejemplo, para explicar un cuento, podemos empezar a narrar y ¡ya está! o podemos pensar (y hacer consciente) el conjunto de acciones que realizamos: de todos los cuentos que sabemos y/o conocemos, escogemos el que más nos gusta, el más adecuado a la edad de los niños, el que tiene una moraleja que nos interesa, unos personajes interesantes... el que invita a la imaginación...; también, decidimos si lo leemos o lo explicamos, si queremos que los niños y niñas lo escuchen por placer o les haremos hacer un trabajo posterior; pensamos, también, cómo nos sentamos.y dónde... y buscaremos un momento del día en el que no tengamos prisa para estar bien relajados y atentos. Tendremos que decidir y explicar claramente el nivel de atención que deseamos y, cuando explicamos el cuento, ponemos en marcha distintos recursos y estrategias para crear la magia necesaria...

Si para explicar un cuento, que es una actividad milenaria y tan habitual en los primeros niveles de enseñanza, hacemos tantos preparativos, es fácil imaginar la compleja reflexión que requiere preparar un tema para trabajar los distintos contenidos de aprendizaje, o diseñar un rincón, un proyecto de trabajo, un taller o una clase magistral.

El tema que presentamos se titula «Aprendemos a escribir cartas y mensajes de correo electrónico». Aprender a escribir cartas es un aspecto curricular del área de lengua en tercero de educación primaria. Dada la incidencia creciente de las TIC (tecnología de la información y de la comunicación) introducimos también el objetivo de aprender a escribir y enviar un mensaje de correo electrónico. Nos ceñiremos sólo a este objetivo y diremos a los alumnos y alumnas: «al final del trabajo tenéis que saber escribir y enviar una carta y un mensaje de correo electrónico a un amigo o amiga».

El momento del curso escogido es la segunda quincena de noviembre dado que están próximas las fiestas navideñas, momento significativo porque los niños y niñas escribirán su carta a los Reyes Magos...

Desarrollo general

Para ver satisfechas las expectativas como enseñantes y como aprendices tendremos que planificar y organizar debidamente cada sesión. Pero se hace realmente difícil trabajar la carta como un contenido aislado y no plantearnos en ningún momento cuándo escriben cartas los niños, a quién ven escribir cartas, qué cartas reciben, cómo llegan las cartas a las casas, quién las trae... Por lo tanto, este contenido tiene que estar interrelacionado con otros (ahí empieza la complejidad) y tenemos que situarnos, necesariamente, en la complejidad del contexto porque trabajar la carta nos obliga a estudiarla como un instrumento de comunicación y, a la vez, situarla con relación a otros contenidos como puede ser el sector terciario (área de conocimiento del medio social), las convenciones sociales (habilidades sociales) o expresión de nuestras ideas (lengua).

Teniendo en cuenta el proyecto educativo y curricular del centro, y las intenciones educativas:

- Se buscarán aquellas actividades que hagan descubrir, a través de la experimentación y de manera real, la importancia de comunicarse de manera correcta con los demás y saber que podemos escoger distintas vías de comunicación (oral y escrita).
- Dejaremos claro que dedicaremos unas sesiones a trabajar, solamente, la comunicación escrita a través de una carta en formato real y un mensaje de correo electrónico en formato electrónico. En otro curso trabajaremos otros tipos de comunicación.
- Es importante conseguir que los alumnos sepan que:
  - Para comunicarse de una u otra manera tienen que tener en cuenta las convenciones sociales de cada cultura y los requisitos formales de la forma escogida (real o virtual).
  - Cada receptor y cada grupo humano tiene sus propias normas de convención que debemos conocer: saludo, despedida, tratamiento...

- Hay que saber adaptar al contenido en función de la intención comunicativa: un aviso, una información, una reflexión, un comentario, una reivindicación...
- Será importante trabajar de manera comparativa (carta y mensaje de correo electrónico) para ayudar a los alumnos a analizar lo que la realidad y el progreso tecnológico ofrece.
- Se aprovechará este contenido como una oportunidad para trabajar la forma y el contenido de los textos escritos fomentando la creatividad expresiva del alumnado, favoreciendo el trabajo creativo del texto escrito donde cabe la expresión de acciones, informaciones y sentimientos.
- Se utilizarán distintas fuentes de información (Internet, biblioteca, libros, preguntas, cartas...) para que conozcan dónde pueden encontrar la información que necesitan.
- Se trabajará el uso del diccionario real y virtual para encontrar las distintas acepciones de las palabras *carta* y *correo electrónico*. Se dará dos direcciones electrónicas a los alumnos y alumnas para que puedan iniciarse en el manejo de Internet.
- Una parte del trabajo se realizará en la mediateca-biblioteca del centro o en la del barrio para entender y descubrir distintos espacios de aprendizaje complementarios a los que se realizan en el aula.
- Cada maestro, de acuerdo con el responsable de la mediateca-biblioteca, buscará y escogerá los materiales (reales o virtuales) más adecuados para sus alumnos y alumnas.
- Los alumnos usarán pautas guiadas (muy sencillas) para ordenar la información.
- Sólo se consultarán los materiales (reales y virtuales) seleccionados.
- Dada nuestra atención especial a la diversidad e intención de inclusión de todos los alumnos y alumnas, a través de la carta y del correo electrónico trabajaremos las formas de saludo y de despedida en todas las lenguas que convivan en la clase y no sólo las que se estudian como segunda y tercera lengua. Será una manera de integrar la diversidad lingüística existente con la finalidad de mejorar la aceptación de la diversidad de culturas.

Material necesario

- El libro de texto.
- Las dos direcciones electrónicas que el profesor facilita[1], una para acceder a un diccionario virtual (*http://www.grec.net/home/cel/dicc.htm*) y otra para acceder a una carta que el centro UNESCO divulga para defender la tierra. (*http://www.unescocat.org/cartaterra/text.html*).

1. Las direcciones electrónicas corresponden a páginas en catalán, puesto que la experiencia se ha desarrollado en una escuela de Cataluña. Existen páginas similares para las diversas lenguas del Estado.



Descripción global de la actividad

Dominio atendido: la carta y el correo electrónico son instrumentos de comunicación escrita.

Nivel: tercer curso de educación primaria.

Lenguas: la lengua de comunicación de la escuela, todas las que se usan y se estudian en la escuela y las maternas de cada niño y niña de la clase (catalán, español, francés, inglés, árabe, ruso, chino, portugués...).

Duración: 4 sesiones en el aula y/o biblioteca-mediateca, 1 visita matinal a correos, aprenderemos las formas de saludo y despedida que usan las distintas culturas de alumnos y alumnas que tenemos en la clase. Esta actividad se mantendrá a lo largo del curso y la incorporará todo el profesorado que entra en la clase.

Material: libro de texto, diccionario real y virtual, mural, exposición en la clase y/o mediateca-biblioteca, guías de observación, direcciones de Internet, ordenadores.

Vamos a escribir cartas y correos electrónicos

Objetivos generales

1. Saber escribir y saber enviar cartas y correos electrónicos teniendo en cuenta los elementos formales, estructurales y de contenido (ideas) que un emisor transmite a un receptor.
2. Conocer y utilizar correctamente el proceso de envío de una carta y un mensaje de correo electrónico.
3. Saber enviar correctamente una carta.
4. Entrar en contacto con la biblioteca y distintas fuentes de información.
5. Utilizar correctamente el diccionario y entrar en contacto con el ordenador.
6. Tener una actitud abierta a todas las lenguas.
7. Ser respetuosos y amables con nuestros interlocutores.

Criterios de evaluación. Al finalizar el trabajo cada alumno y alumna tiene que ser capaz de:

- Saber:
  - qué es una carta y un mensaje de correo electrónico.
- Saber ser:
  - correcto con el interlocutor utilizando expresiones adecuadas.
- Saber hacer:
  - Una carta y un mensaje de correo electrónico organizando el mensaje y utilizando correctamente los medios de envío adecuados.
  - Consultas en el diccionario.
  - Consultas a la mediateca-biblioteca para buscar información.

Contenidos de hechos[2]

- *Distintas acepciones de la palabra «carta».*
- *Uso del diccionario real.*
- *Distintas características formales entre la carta real y la carta virtual.*

2. Los contenidos en cursiva son los mínimos exigibles a todo el alumnado.

- *Recuerda del proceso que sigue una carta una vez escrita para que llegue al receptor. El sobre, la dirección del receptor y el remitente.*
- Existencia de distintas lenguas.
- Mediateca-biblioteca.
- Servicio de correos de la localidad.

Contenidos de conceptos

- *La carta como un medio de comunicación* entre otros muchos (teléfono, móvil, correo electrónico, fax, carteles, informaciones y avisos...).
- *Importancia de la parte formal* (fecha y lugar de emisión, estructura del texto, la firma) e *importancia del contenido* (fórmulas de saludo, fórmulas de despedida, ideas expuestas).
- Elección de las palabras que expresan mejor lo que pensamos.
- Uso de frases cortas. Una idea, una frase.
- *Todas y cada una de las lenguas son igual de importantes* y cada lengua es la expresión de una cultura y fruto de una historia.

Contenidos de procedimientos

- *Escritura de una carta* y un mensaje de correo electrónico.
- *Organización correcta del sobre en una carta real* (direcciones del emisor y del receptor, sello).
- Organización correcta de una carta electrónica (dirección).
- *Envío de una carta real* y una carta virtual.

Contenidos de actitudes

- *Pensar lo que queremos decir y transmitir antes de escribir.*
- *Decir cosas interesantes y respetuosas* imaginando el efecto que producirá lo que decimos y cómo lo decimos en la persona que la reciba.
- Escoger muy bien las palabras y pensar en decir las cosas de la misma manera que nos gustaría que alguien nos las dijera a nosotros.
- Tener paciencia para escribir y para esperar una respuesta.
- Tomar consciencia del valor tiempo (una carta en papel tiene un recorrido más largo y necesita más tiempo que una carta por correo electrónico que acostumbra a ser más rápida).
- Respuesta a la carta y/o mensaje.
- Valorar la riqueza de convivir con lenguas distintas e importancia de respetar la diversidad de lenguas, de todas y de cada una.

Estrategias metodológicas

- Trabajo individual y en pequeños grupos y en el grupo-clase.
- Taller de lengua: tendremos distintos modelos de comunicación escrita y distintas cartas y correos electrónicos.
- Experimentar individualmente los dos procesos (una carta y un correo electrónico).
- Exposición en la clase y en la biblioteca.
- Leer y enviar cartas.
- Leer y enviar correos electrónicos.
- Tener un mural en la clase.

Organizamos la secuencia

COMUNICAR Y EXPLORAR (Fase inicial)

1. *Qué vamos a estudiar y por qué*
   - Definir lo más importante que tenemos que saber (mínimos subrayados).
   - Explicar cómo lo haremos para aprender (estrategias metodológicas escogidas).
2. *Conocimientos previos*
   - Plantear preguntas (¿Recibimos cartas? ¿Qué cartas recibimos? ¿Qué tipo de cartas? ¿Qué sabemos de las cartas? ¿Jugamos a cartas?).

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES (Fase de desarrollo)

1. *Buscar información*
   - Iremos a la biblioteca para encontrar epistolarios.
   - Buscaremos en el diccionario la definición de *carta* y pediremos en casa que nos dejen cartas.
   - Hablaremos de la carta. Dónde han visto, cuándo han escrito una carta, qué es una carta, distintos significados de la palabra *carta*... de qué otras maneras nos comunicamos, correo electrónico, teléfono, conversaciones...
   - Ventajas e inconvenientes de escribir cartas y correos electrónicos.
2. *Exposición en clase*
   - Expondremos en la clase los distintos materiales que hemos encontrado: epistolarios, cartas, juegos de cartas...
3. *Exposición en la biblioteca-mediateca*
   - Haremos una carta al responsable de la mediateca-biblioteca del centro o a la dirección para explicar lo que hemos estudiado y pedir permiso para exponer nuestros trabajos en la mediateca-biblioteca durante unos días.
4. *Aprendemos a escribir una carta*
   - Los elementos de una carta. El contenido y el sobre.
   - Organización de las ideas. Formas de saludo y despedida.
   - Construcción de frases: una idea, una frase.
5. *Visita a correos*
   - Pauta de observación y preguntas.
6. *Trabajamos en la biblioteca-mediateca de la escuela, barrio o ciudad.*
   - Descubrimos que podemos trabajar en la mediateca-biblioteca.
   - Pauta de observación y preguntas.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO? (Fase de síntesis)

7. *Valoración y evaluación*
   - Recordamos lo que queríamos saber (objetivos, preguntas iniciales).
   - Revisión del trabajo.
   - ¿Qué hemos aprendido y qué no? ¿Por qué?
8. *Actividad de evaluación*
   - Escribimos una carta a nuestro amigo o amiga.
   - Utilizamos el servicio de correos para enviarla.

Planificación general de las sesiones

SESIONES	ACTIVIDADES	ESPACIO	DOCUMENTOS	INTERDISCIPLINARIEDAD-TRANSVERSALIDAD
Sesión 1	¡Llega una carta!	Aula	Un sobre con una carta para la clase.	. Trabajo 5.º y 3.º. . Todos los departamentos de lenguas. . Ciencias sociales y del medio. . Asamblea de clase.
Sesión 2	¿Qué es una carta? ¿Qué es un mensaje de correo electrónico?	Biblioteca-mediateca	. Diccionarios (libro y electrónico). . El correo electrónico. . Miramos epistolarios.	. Sólo se usará el diccionario en la lengua oficial de la escuela. . La riqueza de las distintas lenguas y culturas (asamblea de clase). . Conocimiento del medio social: trabajamos la información de la carta de la UNESCO.
Sesión 3	¡El viaje de una carta!	Visita a correos	Guión de observación y cuestionario de preguntas.	. En la lengua de comunicación de la escuela.
Sesión 4	Trabajamos y pensamos la información	Biblioteca-mediateca o aula	Toda la información recogida.	. El o la responsable de mediateca-biblioteca y el maestro o maestra.
Sesión 5	¡La magia de escribir!	Aula	Pauta de trabajo y de autointerrogación.	. Trabajo individual.

Sesión 1 ¡Llega una carta!

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
. Los alumnos de 5.° curso nos envian una carta en la que piden nuestra opinión para poner papeleras de reciclaje de papel y pilas usadas en la escuela.	. *Material:* - Un sobre con una carta escrita por los alumnos de 5.° curso. - Una fotocopia de la carta de 5.° curso para cada alumno. - Un papel de embalaje preparado para empezar el mural. . *Estrategia metodológica:* - Gran grupo. - Pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos. . *Tiempo:* - 50 minutos.

Fase inicial de la sesión

1. Motivación: recibimos una carta y la leemos conjuntamente.
2. Pregunta del profesor: ¿Nosotros recibimos cartas en casa? ¿Quién recibe más? ¿Nos gusta recibir? ¿Nos gustaría recibir? ¿Queremos aprender a escribir cartas?
3. El profesor comunica los objetivos de la sesión.
4. Organizamos el trabajo en sesiones usando el calendario y la agenda.

Fase de desarrollo

1. Se trabaja la carta siguiendo las pautas y orientación del profesor.
2. Cada grupo analiza la carta recibida y hace una lista de las cosas que le llaman la atención.

Fase de síntesis

1. Cada grupo expone sus observaciones y se empieza el mural de la clase.
2. Se prepara el trabajo para la próxima sesión pidiendo al alumnado que traiga alguna carta, libros o cuentos donde haya escritas cartas, juegos de cartas,... para poder mirarlas y hacer una exposición en la clase que luego trasladaremos a la mediateca-biblioteca.
3. Se prepara la próxima sesión:
   - Iremos a la mediateca-biblioteca a buscar información.
   - Buscaremos y conoceremos distintas formas de saludarnos y despedirnos en todas las lenguas que conviven en la clase.

Sesión 2. ¿Qué es una carta? ¿Qué es un correo electrónico?

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
. Empezaremos la sesión recordando el trabajo realizado en la última sesión y poniendo en común el material que traen los alumnos. A medida que lo vamos viendo y presentando, lo colocamos en la exposición de la clase. . Plantearemos el plan de trabajo de la sesión y lo que tenemos que conseguir, y situamos el trabajo en dos espacios distintos: el aula y la mediateca del centro o barrio. . Iremos a la mediateca-biblioteca a consultar el diccionario y a conocer el funcionamiento del correo electrónico. Pediremos que nos enseñen epistolarios, que tomaremos en préstamo para la exposición de la clase. . Enviaremos un mensaje de correo electrónico a alguien de la escuela (director o directora, responsable de mediateca, secretaría...). Será importante obtener una respuesta inmediata del receptor para que constaten la rapidez con la que viaja un correo electrónico. . En el mural de la clase tendremos una lista de todos los alumnos y alumnas donde cada uno pondrá su dirección postal y su dirección electrónica, en caso de tenerla.	. *Material:* - Libros, cuentos, juegos de cartas, epistolarios... - Aportaciones espontáneas de los alumnos. - Diccionario. - Carta de la UNESCO *http://www.unesco-cat.org/cartaterra/text.html* . *Estrategia metodológica:* - Gran grupo. - Pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos. . *Habilidades sociales:* - Nos desplazamos de la clase a la mediateca-biblioteca del centro o del barrio. Atención a los hábitos (silencio, tranquilidad, circulación por los pasillos o la calle...). . *Tiempo:* - 90 minutos. . *Interdisciplinariedad:* . Conocimiento del medio social y natural: - Se trabajará la carta de la UNESCO a través de la dirección electrónica. . Asamblea de clase: - Se empieza a trabajar la respuesta que queremos dar a los alumnos de 5.° curso - Preparamos la visita a correos (desplazamientos, hábitos, autorización, importancia de un buen funcionamiento de cada grupo...). - La riqueza de distintas lenguas, distintas culturas.

Fase inicial de la sesión

1. El profesor:
   - Recordará el trabajo que se hizo en la última sesión y se explicará que el objetivo del trabajo de la sesión consistirá en buscar la definición de carta.
   - Enseñará, en pequeños grupos, la existencia de un diccionario virtual a través de Internet (se tendrán que desplazar a la biblioteca-mediateca).
2. En la mediateca, la o el mediatecario y el profesor o profesora:

- Explican el objetivo de la sesión y preguntan (motivación): ¿Qué estamos aprendiendo a hacer? ¿Por qué es importante saber escribir cartas? ¿Por qué estamos en la mediateca-biblioteca? ¿Quién nos está ayudando? ¿Cuál es el trabajo del responsable de la biblioteca? ¿Qué hemos aprendido y hecho hasta ahora? (...)

Fase de desarrollo

1. Buscar individualmente en el diccionario la palabra *carta* y pedir ayuda a un compañero o compañera en caso de dudas o dificultades.
2. El profesorado y la o el mediatecario detectarán las dificultades con el diccionario.
3. Copiar en la libreta la definición y las distintas acepciones de la palabra *carta*.
4. Buscar en pequeños grupos y con la ayuda del mediatecario o mediatecaria y del maestro o maestra la palabra en un diccionario virtual a través de Internet *http://www.grec.net/home/cel/dicc.htm* y hacer una impresión para todo el grupo que pondremos en el mural de la clase.

Fase de síntesis

1. Se vuelve a la clase y se repasa lo que hemos hecho.
2. Se prepara el trabajo de la próxima sesión en la que visitaremos correos.
3. Se da la autorización de la salida para que la firmen los padres o madres y se les pide que traigan una tarjeta de metro, ya que se utilizará el transporte público. La salida será matinal.

Sesión 3. ¡El viaje de una carta!

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
- Se pedirá que los alumnos y alumnas observen detenidamente el edificio por fuera y por dentro, y en qué lugar de la ciudad está situado. El trabajo de observación se hará en grupos de cuatro. - Durante la visita: – Se podrán hacer preguntas al responsable del departamento de envíos y correspondencia. – Visitaremos la sala donde se clasifican las cartas según el destino. – Nos acompaña el responsable de la mediateca-biblioteca.	- *Interdisciplinariedad:* – Ciencias sociales: El sector terciario. Los servicios. – Asamblea de clase (tutoría): Hábitos sociales en los desplazamientos por la calle y en un lugar público. - *Material:* – Un guión de observación. – Cada grupo podrá hacer dos preguntas. - *Estrategia metodológica:* – Pequeños grupos heterogéneos de 4 o 5 alumnos. - *Tiempo:* – 3 horas.

Fase inicial de la sesión

1. Queremos conocer el recorrido que hace una carta después de haberla escrito.
2. Queremos saber cómo la recibe el receptor.
3. Motivación: ¿qué viaje hace una carta para que la reciba alguien?
4. Recordamos la importancia de desplazarnos correctamente por la ciudad.

Fase de desarrollo

1. Nos desplazamos en transporte público o a pie por la ciudad.
2. Se hace la visita siguiendo el esquema de observación del edificio y el guión de trabajo.

Fase de síntesis

1. Se vuelve a la escuela y se guarda el material, tras comunicar al alumnado que se trabajará en la siguiente sesión.
2. Revisar la agenda para recordar que el próximo día es la penúltima sesión y que tienen que traer un sobre y un sello.

Sesión 4. Trabajamos y pensamos la información

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
. Dedicaremos esta sesión a trabajar toda la información y a ordenarla. . Será imprescindible explicar muy bien qué información tenemos y cómo la tenemos que organizar. . Repasaremos todos los pasos realizados y la información recogida hasta este momento: - La carta de 5.º recibida. - Las definiciones encontradas. - Los epistolarios. - La carta de la UNESCO. - La observación en la visita a correos. - Las respuestas que tenemos de la visita. - El mensaje de correo electrónico enviado y la respuesta. - El material de la exposición. . Será muy importante recordar los objetivos iniciales y las primeras preguntas que nos formulábamos en la sesión 1. . Acabaremos la sesión centrando las ideas más fundamentales y lo que se pretende que recuerden y sepan hacer los alumnos. . Diremos claramente lo que tienen que saber y recordar. . Tendrán que traer un sobre y un sello (anotar en la agenda). . Se prepara la siguiente y última sesión en la que se pedirá a los alumnos que escriban correctamente una carta a un compañero o compañera de la clase. Cada uno tiene que recibir una carta.	. *Interdisciplinariedad:* - Mediatecario y maestro en la clase o en la mediateca-biblioteca. - En la asamblea de clase se dará respuesta al alumnado de 5º curso. Hacerlo servirá de modelo para la que luego tendrán que hacer de manera individual en la última sesión. . *Material:* - Pauta de trabajo y de autointerrogación. - Ficha de trabajo: ¿Qué es lo importante? . *Estrategia metodológica:* - Trabajo individual y por parejas. - Estrategias de aprendizaje y hábitos de trabajo: concentración, pensar, relacionar, preguntar... . *Tiempo:* - 60 minutos.

Fase inicial de la sesión

1. Queremos recordar todo lo que hemos hecho y ver para qué nos sirve.
2. Recordamos las preguntas iniciales, recorremos todos los pasos que hemos realizado desde la recepción de la carta de 5.º y, con ayuda del mural, verbalizamos qué hemos aprendido de importante en cada paso.

Fase de desarrollo

1. Individualmente, reflexionar y situarse personalmente ante cada una de las preguntas de la pauta de autointerrogación (debe recoger los principales objetivos). A título de ejemplo:

¿Qué he aprendido?	Muy bien	Un poco (explica)	Nada (explica)
Sé decir **qué es** una carta e indicar las **semejanzas** y **las diferencias** entre una carta convencional y un mensaje de correo electrónico.			
Conozco **la forma de presentar** una carta convencional.			
Recuerdo diferentes **fórmulas** para saludar, despedirme y mostrar respeto hacia el receptor.			
Puedo explicar el **proceso** que sigue una carta.			
Sé utilizar el **diccionario** real y el virtual para escribir bien una carta.			
¿Creo que soy capaz de escribir y enviar una carta? ¿Cuáles son los pasos que debo seguir?			
¿Qué me cuesta más y qué me resulta más fácil?			
¿Qué ideas me han gustado de este tema?			

2. Por parejas: contrastar lo escrito, preguntar si hay dudas y rectificar, en caso que sea necesario.

Fase de síntesis

1. Se recuerdan los objetivos que se pretendían (colectivamente, con ayuda del mural y de la pauta de autointerrogación).
2. De entre todos los aprendizajes que se destaquen, seleccionar e indicar los que son más importantes. El alumnado los anota en una ficha de trabajo.
3. Como conclusión, indicar la actividad de la próxima sesión y anotar en la agenda la necesidad de traer sobre y sello.

Sesión 5. ¡La magia de escribir!

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA
. Se comunicará a los alumnos que es la última sesión y que vamos a realizar la última actividad para demostrar lo que sabemos: - Escribir individualmente una carta a un compañero o compañera de la clase. - Utilizar palabras amables. - Pensar bien lo que queremos decir antes de escribir. . Cada alumno y alumna tirará la carta en un buzón al salir de la escuela.	. *Interdisciplinariedad:* - Se utilizará la asamblea de clase para trasladar la exposición a la mediateca-biblioteca. . *Material:* - Papel, sobre, sello y dirección. - Carteles y rotuladores para la exposición. . *Estrategia metodológica:* - Trabajo individual y en silencio (concentración). - La exposición: presentación del material a la mediateca-biblioteca. . *Tiempo:* - 60' (trabajo individual) - 30' trasladar la exposición a la mediateca (pequeños grupos)

Fase inicial

1. Motivación: ¡Vamos a escribir!
2. El maestro o maestra explica el objetivo. Cada uno escribirá una carta y la enviará al salir de la escuela.
3. Destacaremos la importancia de pensar muy bien qué queremos decir considerando lo que nos gusta a nosotros: ¿cómo lo diremos?, ¿qué palabras usaremos?, ¿qué explicaremos?
4. Recordar: una idea, una frase.

Fase de desarrollo

1. Se escribe la carta y el sobre individualmente. Atención al sello.
2. Cada alumno y alumna tendrá que buscar la dirección de su compañero o compañera en la lista de la clase y organizar correctamente el sobre.

Fase de síntesis

1. El profesor da por terminado el trabajo. Recuerda los objetivos iniciales y habla con el alumnado sobre si se han conseguido. ¿Por qué sí? o ¿por qué no?
2. Se reflexiona con el alumnado y se recogen las distintas opiniones en el mural de la clase. Acuerdan y deciden cómo lo harán en el próximo tema.
3. Dedican la asamblea de clase a trasladar la exposición a la biblioteca-mediateca y a enviar la carta al alumnado de 5.º curso.

Educación secundaria: la Antártida

Presentación y justificación

«La Antártida» es el tema escogido para ejemplificar en el aula de educación secundaria el desarrollo de una secuencia formativa. Sin duda, estudiar la Antártida ofrece posibilidades de trabajo interdisciplinar de gran interés: permite indagar, razonar, preguntar, escribir y criticar y tiene además un componente de aventura y de motivación para los chicos y chicas que cursan la enseñanza secundaria obligatoria.

Nuestro objetivo al organizar de una determinada forma los contenidos y las actividades de la secuencia sobre la Antártida es ayudar a los alumnos y alumnas a construir lo mejor y más fácilmente posible sus conocimientos. Del marco teórico que se propone en este libro se desprenden algunas consideraciones prácticas que consideramos sumamente útiles para optimizar la construcción de conocimiento. Son las que se exponen a continuación.

En la fase inicial de la secuencia

- Suele conseguirse una cota más alta de motivación si el tema que se va a estudiar se presenta mediante algún interrogante o cuestión que los chicos y chicas deban resolver. Una tarea que les permita indagar y plantearse cuestiones suele tener mejor respuesta que las propuestas que solo les permiten reproducir o aplicar lo que les ha explicado el docente. De ahí que el hilo conductor de nuestra secuencia sobre la Antártida sea una simulación.
- Se facilita el aprendizaje si al iniciar la secuencia *se verbalizan y explicitan* las ideas previas, las representaciones y los conocimientos que los chicos y chicas tienen sobre el tema que van a estudiar. Las situaciones o actividades de aula diseñadas al efecto pueden ser más o menos instrumentadas, mediante alguna actividad o el diálogo, pero su finalidad debería consistir siempre en compartir y contrastar en el grupo clase una primera representación del tema.
- Desde la perspectiva del docente es importante constatar que los chicos y chicas disponen de los *prerrequisitos de aprendizaje* con relación a los contenidos concretos que van a estudiar, especialmente cuando estos conocimientos son realmente imprescindibles para abordar con éxito los nuevos aprendizajes. Si un número considerable de alumnos o alumnas carece de estos conocimientos deberán incorporarse en la secuencia como contenidos que estudiar, mientras que si solamente carecen de ellos unos pocos es mejor arbitrar mecanismos para compensar los déficits (por ejemplo, la cooperación entre iguales, las actividades de refuerzo o la ayuda del docente).
- Si de entrada la representación que se hacen los estudiantes de los objetivos que se propone el docente, de los contenidos que han de aprender o de las tareas que realizar es errónea o incompleta, su aprendizaje se dificulta enormemente. Por tanto, es importante diseñar alguna actividad inicial orientada a comunicarles qué es lo que van a estudiar y qué se pretende a fin de que empiecen a formarse una primera idea que les permita situarse.

En la fase de desarrollo

- El paso siguiente es la aportación de nueva información que contraste y complete de manera progresiva el panorama inicial, para ello se utilizan indistintamente las explicaciones del profesor o profesora y diversas tareas de aprendizaje y de evaluación. En la secuencia sobre la Antártida estas actividades siempre se presentan como una indagación que deben hacer.
- Entre las diversas sugerencias de trabajo que se proponen tienen un papel relevante las que potencian la mejora de las capacidades de comprensión y de expresión oral y escrita del alumnado. Con esta finalidad se ofrecen pautas para las exposiciones orales y se propone la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos, ya sean de carácter científico, histórico, geográfico o literario.
- El alumnado suele ignorar los criterios con los que se evalúan sus tareas; sin embargo facilitarles de antemano estos criterios y dejar que se los apropien puede favorecer enormemente el aprendizaje.
- También se favorece su autonomía si se enseña a los estudiantes a planificar las tareas antes de realizarlas. Si se representan adecuadamente cuál es la demanda y prevén las acciones que deberán realizar es más probable que tengan éxito.

En la fase de síntesis o de estructuración de los conocimientos

Es frecuente que el proceso se detenga antes de realizar esta última fase, y por este motivo la información no siempre queda bien organizada. Por tanto, es conveniente programar actividades que ayuden al alumnado a la sistematización y a la estructuración de los conocimientos, que les faciliten la tarea de recapitular y de relacionar. Todo ello (recapitulación, organización, sistematización) facilita la memorización.

Los materiales que se presentan como soporte de las actividades son una muestra para hacer comprensible la propuesta. Deberían completarse con mapas, fotografías, dibujos u otros documentos que por las características de este libro no se han incluido. En cambio, sí se ha contemplado la posibilidad de utilizar Internet para buscar información.

FASES DE LA SECUENCIA FORMATIVA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN		
Fase de exploración inicial	*Actividad 1.* ¿Qué sabemos de la Antártida? *Actividad 2.* ¿Cuál es la demanda? ¿Cuáles son nuestros objetivos? ¿Cómo nos organizaremos?	- Exploración de las representaciones iniciales (ideas previas, conocimientos ya adquiridos, actitudes y expectativas ante el aprendizaje, prerrequisitos). - Presentación de los objetivos que se persiguen y de los contenidos de la secuencia para que el alumnado se los represente.

FASES DE LA SECUENCIA FORMATIVA DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN		
Fase de desarrollo del tema	*Actividad 3.* La geografía de la Antártida y el turismo. *Actividad 4.* La conquista de la Antártida, la última frontera. *Actividad 5.* Un clima seco, frío y ventoso. *Actividad 6.* El agujero en la capa de ozono. *Actividad 7.* La vida en el continente antártico. *Actividad 8.* El Tratado Antártico, las bases científicas.	. Introducción de conceptos, procedimientos y actitudes. . Uso de los criterios de evaluación para conseguir aprendizajes (apropiación por parte del alumnado). . Anticipación y planificación de las tareas. . Autogestión de errores. . Refuerzo de los éxitos.
Fase de recapitulación y síntesis	*Actividad 9.* Recapitulación: ¿Qué hemos aprendido sobre la Antártida? *Actividad 10.* Un viaje a la Antártida como actividad de aplicación.	. Sistematización de lo aprendido. . Recapitulación. . Relaciones entre contendidos. . Orientación de nuevas secuencias.

Actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación

«Desde el comienzo de este curso formáis parte de un prestigioso gabinete de estudios que prepara información para personas interesadas en temas de arte, ciencia, historia, geografía o literatura.

Precisamente hoy vuestra directora acaba de recibir un encargo muy importante: preparar la documentación para un viaje a la Antártida de un grupo de 20 personas.

La Antártida siempre ha sido un lugar mágico, desconocido y misterioso. Ahora tendréis la oportunidad de estudiar el continente helado. Pero ¿qué sabéis de la Antártida?»

Fase de exploración inicial

Actividad 1. ¿Qué sabemos de la Antártida?

Dedicaremos esta fase inicial de la secuencia a hacer aflorar ideas sobre la Antártida y también a averiguar si el alumnado conoce algunos de los conceptos que manejaremos.

Un primer cuestionario (respuesta individual)

El objetivo de la actividad es realizar una primera aproximación a las ideas de los y las estudiantes sobre la Antártida.

1. ¿Qué es la Antártida? ¿Dónde está?
2. La tierra más próxima a la Antártida es: Nueva Zelanda, Australia, África, América del Sur.
3. Describe el clima de la Antártida
4. ¿Hay vida vegetal y animal en la Antártida? Pon ejemplos
5. ¿La Antártida está habitada?
6. Relaciona a R. F. Scott o R. Amundsen con la Antártida. ¿Con qué acontecimiento?
7. Sitúa cronológicamente la exploración de la Antártida. ¿Cuándo se llevo a cabo?

Un informe personal (KPSI)[3]

El objetivo es autoevaluar el conocimiento que tiene el alumnado sobre algunos conceptos relacionados con la Antártida y a la vez presentarlos.

Indica cuál es tu situación para cada concepto:
(1) Lo desconozco. (2) Sé algo. (3) Puedo explicarlo a otras personas.

Conceptos	**Grado de conocimiento**
Casquete de hielo	
Iceberg o témpano	
Banquisa	
Blizzards	
Krill	
Aurora	
Noche polar	
Polo sur	
Pingüino	

- Recuento en la pizarra de los resultados de toda la clase. ¿Cuáles son los conceptos que parece que el grupo conoce mejor? ¿Cuáles aparecen como desconocidos?
- Puesta en común del significado atribuido a cada concepto mediante un diálogo dirigido por la profesora o profesor.

3. Un KPSI (las siglas corresponden a Knowledge and Prior Study Inventory) es un informe personal o formulario de conceptos o procedimientos que constituye una manera fácil de conocer lo que el alumnado cree que sabe. La puesta en común y el contraste de las respuestas y los diferentes puntos de vista permite al profesorado hacerse una idea aproximada de la situación del grupo-clase y al alumnado ser más consciente de sus conocimientos iniciales.

Primera reelabaración de conocimientos mediante un dialogo dirigido, utilizando y completando la información apartada por el alumnado, utilizando un mapa mural y diapositivas y/o un vídeo

1. La Antártida es el cuanto continente en extensión, tiene 14,2 millones de km² (13,9 cubiertos siempre de *hielo*) de los que unos 8.000 km² corresponden a islas. En invierno *duplica su extensión al helarse el mar.* Los mares de la zona antártica están cubiertos por placas de hielo flotantes (banquisa), que alcanzan su máxima extensión en invierno mientras que se retraen en verano. Es un continente aislado, puesto que el océano Glacial Antártico (de aguas frías y salinas) constituye una barrera biológica que lo separa de los océanos Atlántico, Pacífico e Índico.
2. Está situado a 960 km de América del Sur, a 2.200 km de Nueva Zelanda, a 2.400 km de Australia y a 3.750 km de África. La Península Antártica es la zona más accesible por su proximidad a la Tierra del Fuego, y también es la más cálida a causa de las influencias marinas.
3. La Antártida tiene un clima extremadamente frío, seco y ventoso (tormentas o *blizzards*).
4. En la Antártida hay vida: pingüinos, elefantes marinos, orcas, lobos de mar, focas, ballenas, esponjas, estrellas, líquenes, musgos, algas... (el krill, un pequeño crustáceo es básico en la cadena alimentaria).
5. En la Antártida hay unas 80 bases científicas de 29 países, algunas sólo habitadas en verano y otras todo el año.
6. R. Amundsen fue el primero en llegar al Polo Sur en 1911. R.F. Scott fue el más famoso de los exploradores antárticos, pero llegó cinco semanas después.
7. El interés por la Antártida creció desde principios del siglo XIX, pero hasta el XX no se explora.

Actividad 2. ¿Cuál es la demanda? ¿Cuáles son nuestros objetivos? ¿Cómo nos organizaremos?

¿Cuál es la demanda?

Nuestros clientes han formulado algunas preguntas para empezar a preparar su viaje. Quieren saber:

1. ¿Cuándo y cómo se exploró la Antártida? ¿Quién alcanzó primero el Polo Sur?
2. ¿Cuál es la mejor época del año para viajar a la Antártida? ¿Qué ruta deberán seguir desde España? ¿Cuántos kilómetros recorrerán? ¿Con qué medios de transporte? ¿Qué duración tendrá el viaje?
3. ¿Qué características climáticas tiene la Antártida? ¿Qué área de la Antártida es más conveniente visitar? ¿Podrán ver auroras?
4. ¿El agujero del ozono está en la Antártida?
5. ¿Qué animales podrán ver?
6. ¿Qué actividades harán en el transcurso de su viaje?
7. ¿A quién pertenece la Antártida?

¿Cuáles son nuestros objetivos?

La finalidad de nuestra empresa es responder a estas preguntas rápidamente, con rigor y proporcionando la información adecuada. Para responder necesitamos información, dominar determinados procedimientos y desarrollar actitudes adecuadas.

Veamos cuáles:

1. Conocer la situación de la Antártida, su relieve, las zonas más accesibles, la distancia desde España, las características del turismo.
2. Recopilar información sobre la exploración del continente y la conquista del Polo Sur
3. Identificar y valorar las características del clima y situar la mejor época del año para visitar la Antártida.
4. Explicar qué es la capa de ozono y los problemas que comporta su debilitamiento.
5. Conocer la flora y la fauna del continente antártico.
6. Disponer de información sobre el Tratado Antártico y las bases científicas.
7. Buscar y procesar adecuadamente información utilizando fuentes diversas, documentos escritos, cartografía, estadística, imágenes..., manejando Internet.
8. Elaborar textos descriptivos y explicativos sobre diversos aspectos de la Antártida.
9. Planificar y realizar el trabajo de manera rigurosa, preocupándose por la correcta presentación.
10. Trabajar en equipo cooperativo con otros compañeros y compañeras.

¿Cómo nos organizamos?

Nuestra directora nos propone que dividamos la clase en *equipos cooperativos* de tres alumnos que colaborarán para aprender. Todos los equipos analizarán la información disponible y la completarán.

Fase de desarrollo del tema

Actividad 3. La geografía de la Antártida y el turismo

Interrogantes

¿Qué ruta deberán seguir desde España? ¿Cuántos kilómetros recorrerán? ¿Qué medios de transporte podrán utilizar? ¿Qué duración tendrá el viaje? ¿Qué puede hacer un turista en la Antártida? ¿Qué zona es más conveniente visitar?

Información sobre el turismo Antártico

El número de turistas que llegan a la Antártida cada año de noviembre a febrero por vía marítima aumenta rápidamente, unos 15.000 en 2001-2002. La mayoría parten del puerto de Ushuaia (Tierra del Fuego, Argentina).

En la temporada 2001-2002, los que partieron de Ushuaia procedían de Estados Unidos (45%), Alemania (11%), Gran Bretaña (10%), Australia (6%), Canadá (4%), Japón (4%) y un 20% del resto del mundo.

Los lugares más visitados fueron: Caleta Balleneros (Isla Decepción), Puerto Lockroy, Isla Medialuna, Caleta Péndulo (Isla Decepción), Isla Cuverville...

Predominaron las actividades de desembarco y caminata, los paseos en botes semidirigidos, excursiones en kayak, buceo, visitas a estaciones científicas, vuelos en helicóptero...

Material de consulta

Atlas, mapa mural, mapas de la Antártida...

http://www.lafacu.com/apuntes/geografia/antartida/default.htm

Tareas

1. Cada equipo elabora un croquis de la Antártida y señala los puntos siguientes:
   a) Situación de Argentina y Chile; el estrecho de Drake, Nueva Zelanda, Australia, África.
   b) El círculo polar antártico, los océanos Glacial Antártico, Atlántico, Índico, Pacífico, el mar de Weddell, el mar de Ross, el límite de la banquisa.
   c) La cordillera Transantártica, Monte Vinson (5140 m), el volcán Erebus, la península Antártica, la base española de Juan Carlos I (Isla Livinsgton)...
2. ¿Cómo llegar desde Barcelona? Para hacernos una primera idea consultaremos un atlas. Una de las posibles rutas sería Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Ushaia (Tierra del Fuego)-Península Antártica. ¿Qué medios de transporte podrían utilizar? ¿Qué distancia aproximada se recorrerá hasta Ushuaia? ¿Y desde allí a la costa antártica? ¿Qué estados atravesarán? ¿Qué otras rutas podrían plantearse? Cada equipo debe optar por una ruta, hacer un mapa y justificar con criterios adecuados su elección (distancia, tiempo, dificultad, coste, etc.)
3. ¿Qué puede hacer un turista en la Antártida?

Puesta en común y selección y/o reelaboración de los mejores materiales

Estos materiales se adjuntarán al dossier de la clase, que servirá de base de la documentación que se entregará a los clientes.

Actividad 4. La conquista de la Antártida, la última frontera

Interrogantes

¿Cuándo y cómo se exploró la Antártida? ¿Quién alcanzó primero el Polo Sur?

Desde principios del siglo XIX se realizaron numerosas expediciones. Los protagonistas eran unos hombres ávidos de aventuras y deseosos de ser los primeros en llegar al Polo Sur. Las expediciones eran deportivas, científicas y políticas.

La conquista del Polo Sur

Nombre	Fecha	Latitud	Distancia del polo
Cook	1774	71°10'	2.092 km
Weddell	1823	74°15'	1.750 km
Ross	1842	78°09'	1.316 km
Schackelton	1909	88°23'	179 km
Amundsen	1911	90°	0 km
Scott	1912	90°	0 km

Tarea

Cada equipo debe buscar imágenes de las expediciones y también información sobre Robert Falcon Scott, Roald Amundsen y Ernest Shackleton. Después cada alumna y alumno redactará un texto narrativo sobre uno de los personajes explicando su relación con la Antártida.

Material de consulta

Puede ser útil consultar en Internet *http://per.wanadoo.es/antarctica/Amundsen%20y%Scott.htm* y también el libro de C. Alexander (2002): *Atrapados en el hielo, la legendaria expedición a la Antártida de Shackelton.* Barcelona. Planeta.

Puesto en común y selección de los mejores textos y las mejores imágenes

Los mejores materiales e imágenes se adjuntarán al dossier de clase.

Actividad 5. Un clima seco, frío y ventoso, que bate todos los récords

Interrogantes

¿Cuál es la mejor época del año para viajar a la Antártida? ¿Qué características climáticas tiene la Antártida? ¿Qué área de la Antártida es más conveniente visitar? ¿Podrán ver auroras?

> Al bajar del avión el frío me golpeó con tanta fuerza que fue como si me dieran en la cabeza con un martillo. Hace un frío que se te cuela por la frente. Un frío que hace daño, de verdad. Provoca un dolor muy fuerte. Y la otra cosa es que la humedad de la nariz se te congela y se convierte en pequeños trozos de hielo. Y hace cric, crac, cric, crac. Porque está llena de hielo. La nariz siempre te gotea en la Antártida, porque hace frío. No es que debas sonarte; ocurre sencillamente que el frío hace que corra la humedad de la nariz y tienes que inspirar.
>
> Una forma de hacer frente a todo esto es que a la gente que trabajamos en la Antártida nos dan unos guantes grandes, que nos ponemos por encima de la ropa, con un trozo de piel artificial, una piel suave en el reverso. Y son para que te puedas limpiar la nariz y secarte las gotas. Porque si no las limpias, se congelan y se te hacen carámbanos. Y esto luego es un problema y se te congelaría la nariz.
>
> (Reelaborado a partir de Biddle, B.J.; Good, T.L.; Goodson, I.F. (2000): *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos.* Barcelona. Paidós)

- La Antártida es el continente *más frío* del Planeta. En la *costa* se registran temperaturas entre los 0º en verano y los -20 y -30 en invierno. En las zonas altas del *interior* las temperaturas oscilan de los -70ºC de los meses invernales a los -20 en verano.
- También es el continente *más seco*. Llueve muy poco, siempre en forma de nieve. Llueve menos que en el Sahara, sin embargo es la mayor reserva de agua potable del mundo.
- La *humedad ambiental es muy baja* lo cual favorece que la visibilidad sea excepcionalmente buena.

Tarea

Cada equipo debe buscar imágenes de las expediciones y también información sobre Robert Falcon Scott, Roald Amundsen y Ernest Shackleton. Después cada alumna y alumno redactará un texto narrativo sobre uno de los personajes explicando su relación con la Antártida.

Material de consulta

Puede ser útil consultar en Internet *http://per.wanadoo.es/antorctica/Amundsen%20y%Scott.htm* y también el libro de C. Alexander (2002): *Atrapados en el hielo, la legendaria expedición a la Antártida de Shackelton.* Barcelona. Planeta.

Puesta en común y selección de los mejores textos y los mejores imágenes

Los mejores materiales e imágenes se adjuntarán al dossier de clase.

Actividad 5. Un clima seco, frío y ventoso, que bate todos los récords

Interrogantes

¿Cuál es la mejor época del año para viajar a la Antártida? ¿Qué características climáticas tiene la Antártida? ¿Qué área de la Antártida es más conveniente visitar? ¿Podrán ver auroras?

> Al bajar del avión el frío me golpeó con tanta fuerza que fue como si me dieran en la cabeza con un martillo. Hace un frío que se te cuela por la frente. Un frío que hace daño, de verdad. Provoca un dolor muy fuerte. Y la otra cosa es que la humedad de la nariz se te congela y se convierte en pequeños trozos de hielo. Y hace cric, crac, cric, crac. Porque está llena de hielo. La nariz siempre te gotea en la Antártida, porque hace frío. No es que debas sonarte; ocurre sencillamente que el frio hace que corra la humedad de la nariz y tienes que inspirar.
>
> Una forma de hacer frente a todo esto es que a la gente que trabajamos en la Antártida nos dan unos guantes grandes, que nos ponemos por encima de la ropa, con un trozo de piel artificial, una piel suave en el reverso. Y son para que te puedas limpiar la nariz y secarte las gotas. Porque si no las limpias, se congelan y se te hacen carámbanos. Y esto luego es un problema y se te congelaría la nariz.
>
> (Reelaborado a partir de Biddle, B.J.; Good, T.L.; Goodson, I.F. (2000): *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos.* Barcelona. Paidós)

- La Antártida es el continente *más frío* del Planeta. En la *costa* se registran temperaturas entre los 0º en verano y los -20 y -30 en invierno. En las zonas altas del *interior* las temperaturas oscilan de los -70ºC de los meses invernales a los -20 en verano.
- También es el continente *más seco.* Llueve muy poco, siempre en forma de nieve. Llueve menos que en el Sahara, sin embargo es la mayor reserva de agua potable del mundo.
- La *humedad ambiental* es *muy bajo* lo cual favorece que la visibilidad sea excepcionalmente buena.

- Las *tormentas* son muy peligrosas, se desplazan a gran velocidad y provocan una falta total de visibilidad. Los *fuertes vientos* esparcen una nieve polvorienta.

> Cuando el cielo estaba claro, podía ver un magnífico espectáculo de luces. Un resplandor verde pintaba el cielo con brillantes luces. Estas luces, llamadas auroras, se dan cerca de los polos. Lo mejor de mi invierno en la Antártida fueron las auroras, no me cansé de ver el variado espectáculo de luces en el cielo.
>
> (Texto reelaborado a partir de *www.timeforkids.com*)

Podéis ver: auroras australes en Internet:
www.fotaestrella.com/aurora/ au05.htm [5k]

Tareas

Cada equipo prepara las respuestas a los interrogantes planteados. A continuación, se ponen en común las respuestas y se seleccionan las mejores para completar el dossier de clase tras haberlas corregido.

Actividad 6. El agujero en la capa de ozono

Interrogantes

¿El agujero del ozono está en la Antártida?

> En las capas altas de la atmósfera se produce un ciclo de formación y destrucción del ozono, un gas de color azul pálido que absorbe la radiación ultravioleta. Se habla de agujero en la capa de ozono cuando la cantidad de este gas llega a niveles tan bajos que permiten el paso de la radiación ultravioleta dañina para los seres vivos.
>
> Una exposición superior a la radiación ultravioleta puede causar problemas al sistema inmunitario humano y aumentar la incidencia de las enfermedades infecciosas y el incremento de distintos tipos de cáncer de piel.
>
> Hoy se sabe que el agujero de ozono está relacionado con unas sustancias químicas, denominadas clorofluorocarbonos (CFC). Estas sustancias, que contienen cloro, están en los aerosoles, en la nevera, en el porexpan... Cuando los CFC alcanzan la estratosfera son trasladados mediante vientos hacia ambos polos.
>
> En la Antártida se producen temperaturas extremadamente bajas que ayudan a crear un ambiente químico propicio para la destrucción de ozono en la época de primavera austral, entre septiembre y diciembre.

Tarea

Cada equipo responde a la pregunta, se ponen en común las respuestas y se selecciona la documentación que formará parte del dossier final. Se puede completar buscando más información.

Actividad 7. La vida en el continente antártico

Interrogantes

¿Qué animales podrán ver?

El conjunto de la flora y fauna antártica está formado por peces, mamíferos, pájaros, algas (el plancton está formado por algas microscópicas), líquenes (hay más de 400 especies), todos ellos adaptados al rigor del clima polar.

La clave de la cadena trófica antártica es el krill (*Euphasia superba*), una pequeña gamba muy abundante que sirve de alimento a ballenas, focas, pingüinos y otras especies.

Los animales más representativos son las ballenas, los pingüinos -el emperador (*Aptenodytes forsteri*), el de pico rojo (*Pygoscelis papua*), el macarroni... También hay cerca de 7,5 millones de parejas de barbijos (*Pygoscelis antarctica*). El lobo de pelo fino, la foca Weddell, el elefante marino, los petreles, la golondrina Willson, el cormorán imperial, el skua polar, etc.

Tarea

¿Qué es la cadena trófica? ¿Qué diferencias hay entre las aves y los mamíferos? ¿Existen aves que no vuelan? ¿Y mamíferos que nadan?

Se sortean los elementos más representativos de la fauna antártica entre los equipos de manera que cada equipo busca información sobre la especie o especies que le han correspondido. Deberán precisar: nombre científico, nombre común, tamaño y peso, población estimada, alimentación, costumbres, determinar si son aves, mamíferos, peces, etc. y buscar alguna imagen. Explicar cómo se protegen del frío y en qué zonas del contiende helado viven.

Material de consulta

Soper, T; Scott, D. (2000): *Antartica: A guide to the wildlife*. Bradt Publications.
http://www.inach.cl/antartica/mamiferos.html

Actividad 8. El Tratado Antártico, las bases científicas

Interrogantes

¿A quién pertenece la Antártida?

El *Tratado Antártico* fue el instrumento que cambió la Antártida para siempre. Desde que se firmó en 1959 se suspendieron las controversias que sobre el continente mantenían algunos países con relación a la reclamación de territorios antárticos. Estados Unidos, uno de los países que participaron en el Año Geofísico Mundial (que sirvió para gestar el proyecto) fue el país promotor y el anfitrión de la conferencia internacional en la que se firmó el Tratado. Durante el transcurso de la conferencia se invitó a los participantes a «buscar un medio conjunto y efectivo de mantener la Antártida abierta a todos, para llevar a cabo en ella actividades científicas u otras actividades pacíficas, bajo acuerdos administrativos conjuntos que aseguren el logro exitoso de estos y otros propósitos». Desde entonces la Antártida se ha convertido en *un continente para la*

paz y la ciencia. Las decisiones se toman siempre por consenso, lo que ha hecho posible que ningún país actúe en la Antártida sin restricciones.

Los únicos asentamientos humanos de la Antártida se sitúan en *las bases científicas*, unas 80, la mayoría en la costa. Actualmente son 29 los países que tienen bases en la Antártida.

Son muchos los temas que pueden ser objeto de estudio científico en la Antártida: el cambio climático, los estudios sobre el ozono, el efecto del aumento de la radiación ultravioleta sobre los organismos, ecofisiología marina, la concentración de gases atmosféricos, la aparición de nuevos gases por el efecto invernadero, los vientos solares, los meteoritos, las pulsaciones del Sol, el origen del universo, la geodinámica y la tectónica de placas, la sismicidad y la vulcanología, la vida extraterrestre, las aves, los mamíferos, biología marina, etc.

España se adhirió al Tratado Antártico en 1982. Actualmente cuenta con la base Juan Carlos I (1988) en la isla Livingston y el refugio Gabriel de Castilla (1991) en la isla Decepción. También posee el buque de investigación oceanográfica Hespérides, en funcionamiento desde 1991, y con el remolcador Las Palmas como buque de apoyo.

Tareas

1. ¿Qué es el Tratado Antártico? ¿Cómo se gestó? ¿Qué consecuencias ha tenido para la Antártida? ¿A quien pertenece la Antártida?
2. Localizar en un mapa algunas de las bases científicas, buscar imágenes de ellas y enumerar algunas de las investigaciones que allí se realizan.
3. Puesta en común, selección y/o reelaboración.

Material de consulta

«Antártida. La última frontera». *National Geographic España*, edición especial, 2002; *http://www.utm.csic.es/Hesperides*; *http://www.portolmundos.com/mundacam/antartida/antartida1.htm*

Fase de recapitulación y síntesis

Actividad 9. ¿Qué hemos aprendido sobre la Antártida?

Recapitulación

- Cada alumno y alumna deberá responder individualmente a las siguientes preguntas: ¿Qué actividades he hecho sobre la Antártida? ¿Qué contenidos he aprendido? ¿Qué me podrían preguntar en un examen sobre la Antártida?
- Puesta en común entre toda la clase.

Organización y sistematización

- Elaboración de una *mapa conceptual* sobre la Antártida.
- A lo largo del desarrollo de la secuencia se ha elaborado un dossier con las respuestas a los interrogantes planteados inicialmente. Este material ha sido elaborado entre todo el alumnado y se expone en un *mural* preparado por los y las estudiantes.

Comunicación oral

La directora quiere información de primera mano, puesto que ella deberá presentar el trabajo a los clientes. Por tanto, adjudica por sorteo uno o más temas a cada equipo para que preparen una exposición oral.

La directora y el resto de la clase valorarán:

- La organización de la exposición.
- La claridad, el rigor y la capacidad de síntesis.
- Los recursos con los que se acompaña la presentación.
- El vocabulario utilizado.
- La adecuación al tiempo disponible.

Actividad 10. Un viaje a la Antártida como actividad de aplicación

1. El 23 de noviembre de 2003 tiene lugar un eclipse total de Sol. El mayor atractivo de este eclipse es que puede verse en la Antártida. Diversos equipos de científicos y de personas interesadas ya están preparando el viaje. Se trata de una aventura al límite que debe prepararse muy bien. Vosotros que ya conocéis bien la Antártida podéis asesorarles o quizá acompañarles.
2. Podéis consultar el recorrido del eclipse en *www.shelias.com/sh2003/intro.html* y *www.tierradelfuego.org.ar/antartida/novedades/eclipse.htm*
3. Cada equipo debe preparar una lista con los interrogantes que deberán plantearse estos expedicionarios para preparar su viaje.

Educación social: acción socioeducativa en el medio abierto

El día en que me propusieron relatar una experiencia con el objetivo de presentar una secuencia formativa en medio abierto, tuve alguna duda. Mi recelo no era sobre quien me solicitaba el trabajo, ni tampoco respecto a la idea de plantear una experiencia de medio abierto, algo que, por otro lado me resulta atractivo, pues trabajé como educadora «en la calle» durante algunos años, una profesión apasionante. Mis dudas aparecían a la hora de plantear la presentación como modo de ejemplificación de una secuencia formativa.

En un primer momento, la idea de secuencia formativa me hacía pensar mucho en la formación reglada y en la didáctica tradicional. Esta situación me hacía difícil el encuadrarla en el marco del trabajo en el medio abierto; sin embargo, después de darle vueltas al tema y pensar en él cambié de opinión. Empecé tomando el término *secuencia formativa* y lo definí como la serie o sucesión de elementos (que influyen en un proceso formativo) que guardan cierta relación entre sí y que favorecen la formación. Frente a esta definición se me plantea la siguiente cuestión: ¿es posible hablar de secuencia formativa y explicarla en el medio abierto? Me formulo esta pregunta porque las relaciones educativas que se dan en el medio abierto se caracterizan por ser muy flexibles, dinámicas, con avances y retrocesos... en definitiva, un proceso no lineal, a diferencia de lo que en principio me sugería la idea de secuencia.

A pesar de ver inicialmente algunas dificultades, me pareció que sí era posible hablar de secuencia formativa, porque lo que sí se producen son diferentes momentos o fases en el proceso educativo que son correlativas, se van sucediendo aunque no de forma lineal, lo cual nos remite a la idea de secuencia. Estas diversas etapas no pueden darse una sin la otra, al margen de que para consolidarse vayamos hacia adelante y hacia atrás. Incluso es posible que en ciertos momentos parezca que volvamos al principio. Nadie dijo que la educación fuese fácil. Se trata de un proceso complejo, dinámico y que requiere un tiempo.

Empezar a relatar una secuencia formativa en medio abierto me conduce al punto de necesitar clarificar qué entendemos por *medio abierto*, ya que es un término polémico que ha sido interpretado de formas diversas. Cuando hablamos de medio abierto nos referimos al espacio donde nos movemos, al espacio de relación, de regulación, de posibilidades, es el lugar de circulación de las personas. Lo que nos permitirá determinar si es más o menos abierto serán los límites que pongamos, las acciones que desarrollemos, las metodologías que utilicemos...

En esta concepción es muy importante tomar en consideración el grado de libertad de las personas que se mueven en ese medio, que vendrá determinado por las posibilidades de participación, toma de decisiones, autonomía, responsabilidad individual... Como podemos ver se trata de una definición «abierta» y flexible que permite conjugar diferentes elementos. Se trata de un espacio común, unas personas que se mueven en él, unas relaciones, unas dinámicas, unas normas, unas instituciones, donde se produce la intervención de unos profesionales que también se mueven en él. En definitiva, elementos todos ellos que permiten el desarrollo de procesos de socialización y educación.

Por tanto, cuando hablamos de la educación en un medio abierto no podemos olvidar que este medio es un lugar de encuentro, un espacio construido a partir de los diversos elementos que lo integran (personas, instituciones, valores, normas...) que permiten que la acción socioeducativa se caracterice por su flexibilidad y por la posibilidad de autodeterminarse, autoconstruirse y por la voluntariedad y la capacidad de decisión; por lo tanto, por la responsabilidad compartida, de todas las personas participantes.

Esta flexibilidad permite la adaptación a los itinerarios de vida de las personas, es respetuosa con las libertades individuales; permite a las personas implicarse y participar en su propio proceso y según su ritmo. Además favorece las relaciones sociales necesarias para encontrar el difícil equilibrio entre las libertades individuales y las normas sociales, favoreciéndose así la convivencia[4].

Fases de la secuencia

Cuando un educador o educadora interviene en medio abierto lo hace porque existe un mandato y unos objetivos de trabajo que en muchas ocasiones tienen que ver con la mejora de la convivencia, el desarrollo del bienestar, la prevención... y debe

4. La definición que hacemos de medio abierto es compartida por A. Llena y A. Parcerisa y se puede encontrar en una comunicación presentada en el Congreso Mundial de Educación Social celebrado en Barcelona en junio de 2001 con el título *Acció socioeducativa en el medi obert: recerca d'elements de qualitat* (documento policopiado).

conjugarlos con las necesidades y las demandas de las personas con las que interviene. Partiendo del marco presentado (idea de secuencia, definición de medio abierto, y el mandato o encargo que recibe el educador o educadora), la primera e inevitable parte o fase de la secuencia en medio abierto será la del conocimiento del medio, del contexto en el cual se va a llevar a cabo la intervención. Dentro de ella podemos incluir el reconocimiento de los que actúan en ese medio.

Después de esa primera parte de conocimiento deberíamos iniciar una segunda parte que nos permita analizar el medio y reconocer cuáles son las situaciones, las personas, los grupos, con los cuales podemos actuar. Una vez determinadas las prioridades de nuestra acción se trataría de acercarnos a la situación, la persona o el grupo concreto para desarrollar el conocimiento mutuo. Para poder intervenir es necesario desarrollar un cuarto paso: el que nos lleve a construir una relación de confianza. A éste le seguiría una acción de análisis conjunto, de planteamiento de lo que vamos a hacer para después de ello poder desarrollar la intervención, acción o actuación educativa según sea el caso; en ella, la participación y la corresponsabilidad son muy importantes.

Una vez que hemos decidido de forma conjunta qué hacer y cómo hacerlo, vendrá una fase de acompañamiento de las personas a lo largo del proceso con el objetivo de que adquieran mayor autonomía, para terminar con una fase, no menos importante, de cierre y finalización del proceso. Este cierre no implica que no podamos volver a iniciar otro proceso (otra secuencia) en otro momento. Todos estos pasos son necesarios en la intervención educativa en medio abierto para facilitar la consecución de los objetivos planteados por los actores y favorecer el proceso educativo de las personas implicadas.

Las fases y subfases de la secuencia no se dan de forma pura. Muchas veces en una fase o subfase ya aparecen elementos que permiten desarrollar la siguiente, y existe una fuerte relación e interdependencia entre ellas. También es importante tener en cuenta que los pasos o subfases 1 y 2 son básicos para el desarrollo de la secuencia, pero en referencia a la secuencia formativa con los educandos el peso recaería en las posteriores. Así pues, consideramos las siguientes fases y subfases:

FASE INICIAL
1. Conocimiento del medio. 2. Análisis de las situaciones, personas, grupos con los que es posible una intervención. 3. Aproximación y conocimiento mutuo. 4. Creación del vínculo y construcción de la confianza. 5. Planteamiento de la situación o de las cuestiones que trabajar.
FASE DE DESARROLLO
1. Regulación. 2. Acompañamiento (autorregulación, desarrollo de la autonomía).
FASE DE CIERRE

Para ejemplificar las diferentes fases y subfases he tomado como referencia mi trabajo de educadora en el medio abierto y, en concreto, el proceso iniciado con un grupo de jóvenes. El encargo era trabajar con los adolescentes y jóvenes de un barrio específico para detectar, prevenir, intervenir o derivar situaciones de conflicto, desarrollar al máximo el potencial de los y las jóvenes ayudándoles a incorporarse a la red social, haciéndoles participar del entorno.

Fase inicial

Conocimiento del medio

Antes de iniciar cualquier intervención es imprescindible estudiar el contexto en el que vamos a desarrollarla, lo cual nos permite conocer posibilidades y límites, así como reconocer los elementos que lo componen. El contexto (compuesto de personas, normas, instituciones, relaciones...) tendrá gran influencia en el proceso educativo que queramos desarrollar, en nuestra intervención, en la metodología que utilicemos...

La experiencia presentada se ubica un barrio que pertenece a una gran ciudad, aunque un poco aislado de la parte céntrica. Está rodeado por el mar y separado del resto de la ciudad por una calle muy ancha con abundante tráfico. Su situación hace que muchos miembros de la comunidad consideren que salir del barrio es como ir a otra ciudad, como consecuencia de lo cual se ha desarrollado un sentimiento de identidad y pertenencia muy fuerte.

Las calles que componen el barrio son estrechas con edificios no muy altos, muchos de los cuales necesitarían una restauración tanto exterior como interior. Las viviendas son pequeñas y en ellas conviven familias extensas; este hecho, junto con la escasez de equipamientos públicos y la poca adecuación a las necesidades del vecindario, provoca que la gente pase mucho tiempo en la calle. No existen demasiados espacios abiertos, hay pocas plazas y menos jardines, situación que hace que en los pocos espacios existentes haya mucha y muy variada concurrencia. Existen puntos específicos de encuentro para los jóvenes que ocupan diversos lugares en función de grupos específicos, todos se conocen aunque pertenecen más a uno que a otro: están los que comercian con drogas, algunos alcohólicos tienen espacios específicos al igual que las madres con niños más pequeños. Es curioso observar como en una misma plaza cada uno de estos grupos tiene su espacio.

Se trata de un barrio que en la década de 1960 recibió a muchos inmigrantes españoles, en algunos casos venían grupos familiares extensos juntos y concretamente en este entorno hay varios grupos de familias que son de un mismo pueblo, lo que hace que se den relaciones especiales entre algunas personas. Por otro lado se trata de un territorio en que el trabajo se aglutina alrededor de tres o cuatro profesiones, cosa que hace que aún se estrechen más las relaciones y también surjan conflictos. Todo el mundo se conoce y se produce un cierto equilibrio entre la falta de privacidad y la convivencia más o menos tolerante. A pesar de ello de vez en cuando se producen enfrentamientos entre grupos.

La composición del barrio y su cercanía al puerto ha favorecido cierta actitud positiva o al menos tolerante hacia algunas formas de contrabando. Eso tiene consecuencias a la hora de hablar de normas y de mantener el cumplimiento de las mismas, especialmente en los más jóvenes

que relativizan el cumplimiento de las normas. Es un barrio portuario donde existen muchos bares, la relación con el alcohol está en la cotidianidad y además a partir de cierto momento esa relación se extiende a otras drogas que reciben socialmente la consideración de ilegales.

Dentro del barrio existen asociaciones diversas de comerciantes, del mercado, de vecinos, y curiosamente unas «asociaciones culturales» alrededor de las cuales los consumos de alcohol y otras drogas son bien vistos.

Análisis de las situaciones, personas, grupos con los que es posible una intervención

Una vez que conocemos el entorno, las instituciones, las asociaciones, las relaciones... es cuando empezamos a tomar en cuenta las diversas situaciones, personas o grupos con los que creemos que debemos iniciar la intervención. Este análisis tiene mucho que ver con el encargo específico que recibimos como profesionales. Para entender por qué focalizamos en ciertas situaciones o grupos debemos tener claro el punto de partida, el encargo y el contexto específico.

En nuestro caso tenemos que trabajar con los jóvenes entre 16 y 20 años que se encuentran en el barrio y que además presentan algunas dificultades de socialización. La idea es dar los elementos necesarios a los jóvenes para ayudarles a participar en la red social, así como prevenir situaciones como la violencia, el abuso de drogas, la falta de preparación para el acceso al trabajo, cuestiones referentes a la sexualidad... en definitiva, dar una atención integral a aquellos jóvenes que se encuentren en situaciones difíciles, bien sea a partir de una demanda explícita, por la solicitud de otros miembros de la comunidad o por detectar alguna situación que pueda ser de riesgo para el buen desarrollo de la convivencia o del proceso de socialización de los jóvenes. El trabajo se desarrollará conjuntamente entre los llamados en aquel momento educadores y educadoras de calle y los animadores y animadoras socioculturales que trabajaban en el centro juvenil.

El encargo es muy amplio, y aunque conocer el entorno y los elementos que lo componen es fundamental, no es suficiente para plantearnos con quién es posible iniciar un trabajo socioeducativo y cómo priorizamos las situaciones, los grupos y/o las personas con los que vamos a intervenir. Para ello es necesario realizar un análisis que nos permita determinar exactamente con quién o quiénes y en qué situaciones vamos a intervenir.

Para conocer el entorno hemos tenido contactos con diversas instituciones (escuelas, institutos, centros juveniles, asociaciones...) y hemos detectado una gran coincidencia en que la mayoría de jóvenes entre 16-20 años se encuentran en la calle, algunos de ellos asisten a algún tipo de formación, otros participan en actividades en el centro juvenil, otros se encuentran en una asociación que ha ocupado un local, pero muchos de ellos están en la calle y parece que no participan demasiado de la red social y tampoco manifiestan muchos intereses, fuman, beben, van y vienen con las motos... algunos vecinos presentan quejas por el ruido, por algunas peleas...

Frente a esta situación decidimos observar las relaciones que se dan entre los jóvenes en los lugares donde éstas se producen. Pudimos ver que son jóvenes que pertenecen a grupos bastante estables, y con características comunes respecto al tipo de música que oyen, la forma de vestir, sus hábitos relacionales. Por la idiosincrasia del barrio estos grupos, aunque diferenciados entre sí, tienen muchos contactos; el hecho de pertenecer al barrio es importante. También vemos

que algunos de los jóvenes van de un grupo a otro, que tienen una función de contacto entre los grupos. En el fondo es como una red. Tienen algunos enfrentamientos mayoritariamente por temas vinculados a las drogas. Con ello no nos referimos a grupos de personas con adicción sino a que muchos de ellos consumen de forma esporádica.

Observamos también que algunos de los jóvenes nos eran conocidos porque participaban en alguna entidad o asociación, otros por haberlos visto en los centros de formación reglada o en los servicios sociales. Nos dedicamos pues a ver cuál era la posición de estos jóvenes respecto al grupo así como respecto al medio en el que se desenvolvían. Intentamos ver cuál era su predisposición hacia nosotros en los diferentes lugares donde los íbamos encontrando. De algún modo nos hacíamos más visibles para poder ver qué reacciones se iban produciendo.

Encontramos varias formas de reaccionar: algunos tan sólo preocupados de su grupo, otros con ganas de hacer algo pero sin saber dónde dirigirse, otros con una apatía general, otros aprovechando lo que existe pero quejándose de que no les sirve, otros con una actitud muy consumista y de utilización de lo que hay, algunos con la sensación de que no se les ofrece nada y que lo que hay que hacer es confrontarse, algunos con comportamientos agresivos para ser vistos... una amplia gama.

Aproximación y conocimiento mutuo

Ahora ya tenemos información y nos queda un paso muy importante, fundamental podríamos decir: el acercamiento a las personas con las que hemos pensado que es posible iniciar, posteriormente, una intervención socioeducativa. Es el momento en que queremos empezar el contacto y conocernos. Según cómo iniciemos este proceso nos será más fácil o difícil poder conectar y después desarrollar la intervención. Es el momento de abrir puertas y construir puentes.

Optamos por sentarnos en las plazas y lugares donde ellos se relacionan y aprovechábamos la presencia de alguno de los conocidos para acercarnos a saludar y a preguntar algo sin más. Otra de las cosas que hicimos fue trasladar alguna actividad del centro juvenil a algunos de los lugares de encuentro, de modo que conseguimos atraer la curiosidad de algunos jóvenes. Pudimos iniciar algunas conversaciones, primero muy banales pero que fueron siendo más interesantes con el tiempo, incluso empezaron a hacernos consultas.

En el inicio de las conversaciones toma mucha importancia la *presentación*, cuando te identificas como educador o educadora y concretas qué es esa profesión, ahí, en ese contexto y en ese tiempo. Más tarde desarrollas este tema diciéndoles qué es lo que les puedes ofrecer, cuáles son tus funciones. De algún modo es una forma de sentar las bases y los primeros límites de la relación. Este proceso permite que nos vayamos conociendo. Las personas o grupos tienen información sobre quiénes somos y qué hacemos y nosotros poco a poco vamos viendo cuáles son los intereses, las situaciones y las dinámicas de los grupos. Con ello podemos realizar un diagnóstico inicial y detectar cuáles son las personas clave para nuestra intervención.

En este caso concreto pudimos corroborar lo que ya vimos en el análisis previo: había algunos jóvenes que estaban en diversos grupos, que por las características del barrio se conocían todos, aunque tenían por supuesto sus preferencias; vimos que había un sector con dificultades para poder organizarse, para buscar trabajo o con poca formación y sin interés para completarla, algunos consumiendo drogas... Vimos también que había algunas personas que circulaban por va-

rios grupos y que dentro de ellos eran reconocidos como elementos importantes y pensamos que tal vez podríamos empezar por estos jóvenes ya que, a partir de la intervención con ellos, podríamos llegar a más grupos.

En esta *fase de conocimiento mutuo* quedó patente nuestra posición como profesionales que ofrecíamos nuestros servicios para poder colaborar en la satisfacción de algunas necesidades, así como que en ningún momento íbamos a intervenir sin su participación y que además no íbamos «a dar nada», nos ofrecíamos a nosotros mismos como recurso. Por otro lado quedó claro por su parte que podíamos acercarnos y proponer actividades y que si ellos lo consideraban oportuno ya nos solicitarían algo. Aún no habíamos medido las fuerzas de cada uno y aunque ya existía un diálogo aún no estaba del todo definida nuestra posición. Quedaba mucho por hacer.

Creación del vínculo y construcción de la confianza

Parece que por fin tenemos unos jóvenes con los que creemos que es posible una intervención socioeducativa, ahora necesitamos crear un clima de confianza para poder facilitar el inicio del proceso en el cual el propio joven debe tener un papel activo. Es el momento de iniciar una relación, estrechando los lazos y desarrollando la confianza que nos dé la posibilidad de llevar a cabo un trabajo conjunto.

Son muchas las formas de ir construyendo la confianza y desarrollar el vínculo, lo importante es tener claro qué hay que hacerlo. Es importante no dejar pasar las oportunidades y aprovechar cualquier situación para, de forma gradual, ir construyendo esta relación, que además suele durar bastante tiempo. Se necesita tener una presencia regular para estar ahí en el momento en que se produzcan situaciones que nos permitan intervenir.

Es en este momento en que empezamos a estar presentes con los diferentes grupos, apareciendo por los lugares de encuentro los mismos días y a las mismas horas; a veces aparecemos de forma inesperada, aunque creamos la rutina de saber cuándo y dónde pueden encontrarnos. En estos momentos escuchamos sus comentarios, respondemos a sus preguntas e intentamos dar respuesta a sus demandas a veces de forma inmediata, en otras ocasiones les acompañamos en la búsqueda de respuesta. Aprovechamos estos momentos para introducir algunas pautas y para ofrecer orientaciones.

En un par de ocasiones se han producido situaciones difíciles, como el hecho de que se intercambien drogas. Cuando esto sucede, manifestamos nuestra postura y nos vamos. Provocamos algunas discusiones para poder facilitar el análisis de situaciones. En un par de ocasiones se han producido algunas dificultades en las cuales hemos mediado.

Algo que también ha ocurrido es que individualmente algunos de los jóvenes han venido con problemas, con consultas respecto a situaciones familiares, a la sexualidad... y hemos colaborado para encontrar una respuesta o hemos mediado en un conflicto. Estas situaciones han contribuido a que lentamente hayamos ido construyendo ese vínculo. Por un lado los jóvenes han ido confiando en nosotros, han visto algunos de los límites de nuestra actuación; por otro lado, nosotros hemos mostrado nuestra confianza en los jóvenes al hacerles partícipes de su propio proceso, al no tomar decisiones por ellos.

A partir de este momento han ido surgiendo algunas ideas, algunas ilusiones por parte de los jóvenes. También nos han explicado cuál es su visión del entorno en que viven y cuáles son sus expectativas de futuro; han manifestado su descontento respecto a lo que tienen y su falta de recursos para encontrar trabajo o tener una vida más o menos independiente. Al mismo tiempo, las pocas propuestas que les hacemos respecto a la formación o al tiempo libre no les parecen demasiado bien así que les proponemos que sean ellos los que decidan. Ahora la relación ya está establecida y esto posibilita que podamos dar un paso más allá.

Poco a poco hemos ido desarrollando el vínculo especialmente con algunos de los jóvenes, con aquellos que se encuentran en varios grupos a la vez, y hemos ido creando un espacio de encuentro y de relación en el centro juvenil, hemos creado un grupo nuevo.

Pensamos que estos jóvenes al estar en diversos grupos podrán después servir de punto de referencia para otros miembros del grupo. El hecho de haber centrado la acción en este grupo específico nos permite profundizar en la relación y que haya más heterogeneidad, lo cual permite trabajar diversos aspectos y favorece que estemos todos en una misma situación de partida, es decir: las relaciones se están formando y podemos ver cómo se desarrolla la convivencia.

Para cohesionar el grupo hemos realizado algunas salidas y desarrollado proyectos específicos sobre música, cómic, alguna partida de rol, primero desde lo lúdico y después acciones más específicas como visitas al centro de planificación, orientaciones para la formación o el empleo... Desde esta posición hemos podido conocer mejor la situación de los miembros del grupo.

Tenemos frente a nosotros un grupo heterogéneo de 20 jóvenes. La mayoría de ellos tienen algunas situaciones de riesgo muy marcadas: sólo un 15% de los jóvenes ha terminado algún estudio o están en ello, el resto fracasó en la escuela, algunos tienen dificultades con las drogas ilegales o con el alcohol, un par de chicas tienen actividades sexuales conflictivas, alguien tiene problemas de agresividad, algunos son apáticos...

Tienen en común una baja autoestima, dificultades a la hora de relacionarse con el entorno, desconfianza, visión del mundo poco realista.

Planteamiento de la situación o de las cuestiones que trabajar

Creemos importante resaltar que el análisis de la situación individual y grupal la hemos ido construyendo conjuntamente con ellos. Realizamos un ejercicio que denominamos «efecto espejo» que consiste en reflejar lo que nosotros vemos en ellos haciendo que lo visualicen y lo analicen. Con ello permitimos que tengan una imagen de sí mismos, de lo que les gusta y de lo que no les gusta. Es a partir de este momento cuando podemos iniciar un proceso de toma de decisiones respecto a la intervención, en unos casos individual y en otros grupal, aunque en ocasiones se trabaje con individuos por medio del grupo.

Es necesaria la evidencia de que una situación existe, así como la aceptación de su presencia y el reconocimiento de que no es la que queremos (o no es del modo que la queremos) para poder iniciar un proceso de cambio.

En este caso concreto pudimos ver que los jóvenes con los que habíamos ido trabajando tenían una visión de sí mismos que en algunos aspectos estaba por encima de sus posibilidades; en otros casos era muy negativa creyendo que no tienen futuro, que las cosas son como son y nada puede cambiar. Al mismo tiempo se detectó un sentimiento de no ser aceptados por los adultos, de ser considerados inútiles, drogadictos, delincuentes..., y, según sus palabras, «mala gente», con un sentimiento muy marcado de que nadie confía en ellos; por tanto da igual lo que hagan. Curiosamente ellos hacen lo mismo con otros jóvenes y en algunos casos se detectan situaciones de no aceptación de personas con una procedencia cultural diferente a la suya.

Su percepción del contexto en el que viven también es contradictoria: por un lado es un entorno que los atrapa, del que sólo salen para «ir de fiesta», un entorno que no tiene nada que ofrecer, sucio y poco atractivo, en una ciudad que casi no conocen. Por otro lado su barrio es el mejor del mundo; tienen un gran sentido de pertenencia al mismo.

La propuesta que les hicimos surge, por una parte, para dar respuesta a algunas de sus demandas, por otra para intentar avanzar en las direcciones siguientes: buscar algo atractivo, que les permitiese salir de su entorno, ver, comparar con otro entorno y ponerlos en una situación en la que ellos serían diferentes. Para ello pensamos en desarrollar una actividad en la que tuviesen responsabilidades y pudiesen poner en juego sus habilidades y aptitudes demostrando qué podían hacer y conociendo algunas limitaciones, para de este modo analizar si estas «limitaciones» podían ser trabajadas. Al mismo tiempo discutimos conjuntamente lo interesante que podía ser conocer su barrio, su ciudad y darla a conocer. De ese modo tendrían más elementos para moverse de otro modo, y hacer que los adultos les viesen desde otra óptica.

Aprovechando que una de sus demandas era salir de viaje, hacer alguna actividad en verano, propusimos buscar un país muy diferente del nuestro y realizar una actividad atractiva y lúdica como podía ser un intercambio con jóvenes de su misma edad y en una situación similar de otro país, y a ser posible de un país muy diferente. La idea no sería hacer un intercambio típico sino buscar una vinculación y desarrollar una relación con gente muy distinta. Esta situación permite ponerlos en la disyuntiva de que unas veces ellos serán los que vienen de fuera de otra cultura y deberán integrarse en un contexto determinado, que no sea el de su grupo de amigos de siempre, y otras veces ellos deberán ser el puente entre la otra cultura y su propio contexto. Les propusimos la actividad casi como un reto que fue muy bien aceptado.

Fase de desarrollo

Regulación

A partir de este momento el reto lo tenemos nosotros: cómo podemos llevar a cabo la actividad dejando que sean los jóvenes los verdaderos protagonistas del proceso. Es el momento de empezar a plantear el tema de la responsabilidad de cada uno de los actores.

Es importante clarificar *qué* vamos a hacer, *cómo* queremos hacerlo, *quién* se encarga de cada cosa y *cómo* podemos colaborar unos con otros.

Los educadores y educadoras nos encargamos de buscar el contacto y escoger un país porque así se acordó conjuntamente. El país fue Dinamarca y la ciudad, Arhus: un lugar lejano y desco-

nocido para la mayoría. Se establecieron los primeros contactos y se propuso que nosotros visitaríamos este país en primer lugar y ellos vendrían al nuestro en segundo lugar.

Se trata de un país caro y hay que tener en cuenta el desplazamiento. Aunque el ayuntamiento subvencionaría una parte, pensamos que era importante contar con el esfuerzo de todos y organizarnos para conseguir dinero y después planificar el viaje. Los jóvenes tuvieron que buscar información sobre el país y la ciudad, y también presupuestos de viajes. No sabían por dónde empezar así que necesitaron apoyo por parte de los educadores.

Hablamos sobre qué podríamos hacer y sacamos el tema de la comunicación y del idioma. Después de muchos comentarios como «pues que aprendan español» o «y qué más da», algunos quisieron mejorar esa situación. Les planteamos que el inglés es una lengua que los daneses hablan: decidimos hacer clases de inglés muy básico para todos los que quisieran.

Se desarrollaron acciones de colecta de dinero, participando en actividades del barrio (como colocar y retirar sillas en las fiestas...). El hecho de colaborar con el barrio permite cambiar su relación con los adultos y la visión que éstos tienen de los jóvenes. Es un buen modo de trabajar la confianza y el cambio de posición. Se realizaron otras actividades en esta dirección. También hablamos de escribir un proyecto y presentarlo a la Unión Europea. Esto era difícil, la lucha fue hacerles comprender que era para ellos y que por tanto eran ellos quienes debían hacerlo, por supuesto en colaboración con nosotros. Se consiguió dinero para financiar el 50% de la actividad lo cual les llenó de satisfacción. Aparecieron muchas dificultades: no saber trabajar en grupo, no respetar a los demás... En algunos momentos volvíamos al inicio como si empezásemos de nuevo todo el proceso. Se produjeron varias crisis que pudieron resolverse positivamente.

Se decidió salir de Barcelona en tren: 2.500 km y varios cambios. Al llegar a la frontera aparecieron los primeros conflictos, tuvimos que discutir mucho el tema de consumo de alcohol y de hachís. Hubo dificultades a la hora de compartir el espacio, problemas de comportamiento. Era el primer viaje que hacían al extranjero y en algún caso su primer viaje en tren. Perdimos un tren por no atender las recomendaciones de la educadora, por lo que ésta decidió entregarles todos los papeles y decirles que desde aquel momento ellos gestionaban el viaje.

Esta situación de crisis les colocó en una postura difícil, sin conocer el idioma, sin demasiadas habilidades para comunicarse y establecer relaciones positivas, el grupo tuvo dificultades. Para solventarlas exigían el papel de la educadora, que tuvo que decirles que era su problema y que era consecuencia de su comportamiento: tenían que asumir las consecuencias de sus acciones.

Una vez en Dinamarca las contradicciones fueron muchas y el hecho de tener que posicionarse como extranjeros, con las dificultades por parte de los demás de aceptar algunas cosas, permitió ir avanzando. Había problemas para seguir los horarios, por la alimentación diferente... Se produjeron muchos contrastes que les hicieron cuestionarse su propia realidad. Descubrieron la importancia de la formación, la necesidad de comunicarse, de hacerse entender...

A la vuelta tuvieron que preparar la recepción de los daneses y esto les volvió a colocar en una posición de crisis: conseguir el dinero, organizar las actividades, decidir qué enseñar, darse cuenta de lo que les gusta y lo que no les gusta de su entorno y también analizar su parte de responsabilidad en ello. El proceso fue largo y muy rico, con muchos altibajos, con peleas y con mucha dedicación. Se consiguió realizar el intercambio, con la participación de todo el barrio.

Tanto a nivel individual como grupal pudimos trabajar muchos aspectos. Después de este período se ha conseguido un nivel de maduración que permite desarrollar otro tipo de acompañamiento que ya va dirigido a conseguir un mayor grado de autonomía.

Acompañamiento (autorregulación, desarrollo de la autonomía)

Todo proceso educativo debe favorecer la autonomía del sujeto. No siempre es fácil, y muchas veces a los educadores y educadoras nos cuesta estar delante y dejar que uno se equivoque y repita la equivocación, tenga crisis, surjan conflictos...

En esta ocasión el *planteamiento* fue el siguiente: hacer del intercambio una relación estable entre grupos de jóvenes de ambas ciudades de modo que se extendieran en el tiempo, y que fueran capaces de autoorganizarse. Podemos decir que después de diez años estos lazos aún existen y que muchos de los y las jóvenes iniciaron procesos individuales muy interesantes. El *grupo* fue creciendo como tal y también numéricamente, incorporando a otros y a otras jóvenes a lo largo del tiempo. Los educadores y educadoras tuvieron un papel de acompañamiento en el proceso en el cual las *decisiones* eran cada vez más responsabilidad del grupo.

Es el momento de estar al lado apoyando y acompañando cada una de las decisiones que se toman, facilitando los elementos para el desarrollo de cada una de las acciones desde la distancia. En este caso se dieron dos procesos: uno *como grupo* que intentó buscar los recursos y desarrollar estrategias para poder mantener la relación con los y las jóvenes daneses en la distancia con encuentros anuales. La *organización y gestión* fue siendo realizada por ellos paulatinamente. La educadora en este caso fue teniendo cada vez menos funciones, daba algunas ideas, mediaba en situaciones de conflicto hasta que finalmente participó de la actividad como una más, sólo como observadora. Otro de los procesos fue el que se desarrolló a nivel del *entorno*: éste fue implicándose más en el tema, ayudando a los jóvenes y aceptando esta relación como parte de la dinámica del propio barrio.

Individualmente se pusieron en marcha también procesos muy interesantes: muchos de los jóvenes se replantearon la necesidad de *formación*, se les *acompañó* en el proceso de análisis de su situación y en el proceso de toma de decisiones así como en la puesta en práctica de las mismas, algunos de ellos iniciaron una formación en la *escuela de personas adultas*, otros empezaron a *estudiar* idiomas y se trabajaron muchas otras cuestiones relativas a su proceso de autonomía; algunos planearon buscar trabajo e ir a vivir juntos.

Para terminar, algunos de ellos empezaron a tomar iniciativas haciendo de puente con los grupos a los que pertenecían antes de preparar el intercambio. Es importante darles *confianza*. Actuaron como mediadores entre educadores y grupo e introdujeron en esa dinámica a muchos de sus amigos o amigas. Se mejoraron las relaciones entre grupos. Evidentemente no fue igual para todos pues los tiempos, los ritmos y el desarrollo del proceso son diferentes en cada caso. Algunos tuvieron dificultades y hubo que reiniciar gran parte del proceso.

Fase de cierre

Es la última fase de la secuencia, pero no por ello menos importante, aunque a veces es la gran olvidada. No se puede llevar a cabo un proceso como éste sin tener

en cuenta que debe llegar el momento en que se acabe la intervención. Y no sólo hay que dejar de hacerla, sino que la fase de cierre hay que confrontarla, hay que *hacerla explícita.* No se puede desaparecer o dejar de tener un papel aunque sólo sea de presencia sin pasar por una especie de ritual que permita que nos despidamos. Tampoco es posible mantener la relación para siempre, creando dependencias o funcionando a modo de muleta.

Se trata de dar la plena autonomía, la independencia al educando para que pueda desarrollarse por sí mismo. Esto no quiere decir que no se pueda reiniciar un nuevo proceso o que surja otra situación o problema que necesite de la intervención del educador o educadora. Será otra situación y habrá que iniciarla de nuevo.

> En este caso los y las jóvenes habían conseguido cambiar su posición en el barrio, habian iniciado una formación, algunos se habían independizado, estaban buscando trabajo o trabajando, tenian una red de amigos y amigas y una apertura a nuevas cosas, nuevos intereses.
>
> Llegado a este punto habia que sentarse a valorar cómo había ido todo, ver cómo estaban antes y ahora y lo que habían hecho, lo cual les sitúa en otro lugar, se habían reconducido algunas de sus expectativas y se habia trabajado para reducir limitaciones. Hay que *despedirse, valorar* lo que se ha hecho y *apuntar* lo que queda pendiente, haciendo hincapié en que lo puede hacer uno mismo en vista de la experiencia de lo que ya se ha conseguido.

5

Estrategias didácticas desde la perspectiva de la secuencia formativa

Muchos profesores y profesoras manifiestan con frecuencia que les faltan *estrategias* adecuadas para conseguir que la mayoría de sus alumnos y alumnas aprendan adecuadamente, también mencionan la falta de *herramientas* para reconducir con éxito las situaciones difíciles que se les plantean en las aulas.

Posiblemente los cambios que se están produciendo en los valores sociales y también la rápida transformación y diversificación del perfil del alumnado están creando un nuevo escenario en las aulas que requiere unos *recursos didácticos* que hasta ahora quizá no eran tan necesarios. ¿Qué se puede hacer al respecto? ¿Qué estrategias podrían ser útiles a los docentes? ¿Se trata de propuestas compatibles con una organización de la secuencia formativa como la que se presenta en este libro?

Las estrategias didácticas son un elemento más de las decisiones que toma el profesorado al organizar situaciones prácticas en el aula. El profesor o profesora debe tomar muchas decisiones: el tipo de tareas que propone al alumnado, la gestión del tiempo y del espacio, la secuenciación y la organización de los contenidos, la presentación y el uso de los materiales, la modalidad de seguimiento y de ayuda pedagógica que proporciona a los educandos y educandas. Pero la cuestión clave que fundamenta el conjunto son las *intenciones educativas* que pretende y las *concepciones sobre el aprendizaje* que sustenta. Por tanto, estrategias, herramientas, instrumentos y recursos sólo toman su pleno sentido cuando son un vehículo de determinadas finalidades y valores. Si no se actúa con esta coherencia, se corre el peligro de que se conviertan en un amontonamiento sin sentido de recursos y tecnicismos vacíos, y por ello, finalmente poco útiles.

Precisamente este capítulo tiene como finalidad contribuir a la clarificación de estas cuestiones y también facilitar algunas ideas y ejemplos relacionados con los enfoques metodológicos, con la gestión del aula y con la autogestión de errores de aprendizaje que han demostrado en repetidas ocasiones y en contextos diversos su efectividad para ayudar a profesorado y alumnado en el proceso de construcción del conocimiento. Aunque se trata de estrategias para el aula, las concepciones en que

se sustentan hace que sean extrapolables a ámbitos educativos no formales, como el de la educación social.

Presentamos a continuación un conjunto integrado por algunas estrategias o si se quiere unas «reglas de oro» que contienen ideas, propuestas, actitudes, ejemplos y experiencias, es decir, un compendio de herramientas que consideramos útiles para mejorar el clima del aula, incrementar el éxito del alumnado, construir el conocimiento y abordar los conflictos.

Estrategias didácticas

Estrategia 1. El profesorado construye conjuntamente el conocimiento con el alumnado

En una secuencia de enseñanza y de aprendizaje el profesor o profesora ayuda a sus alumnos y alumnas en la verbalización y la explicitación de sus ideas y conocimientos iniciales, les proporciona información complementaria para contrastar, perfeccionar y enriquecer los conocimientos y enmendar los errores y finalmente, les ayuda a sistematizarlos, estructurarlos, reelaborarlos y memorizarlos. Por tanto, actúa como la persona experta que conduce el proceso de aprendizaje y recoge e incorpora las aportaciones de alumnos y alumnas (lo que es muy importante para crear un clima de aula potenciador del aprendizaje).

Evidentemente, el proceso descrito no es una tarea fácil. El alumnado tiene su propia lógica, sus ideas previas y no siempre acepta de buen grado el papel que le corresponde en el aula, además de que no todo el alumnado está en la tesitura que requiere el aprendizaje.

Un clima de aula favorecedor necesita que profesorado y alumnado mantengan una comunicación fluida, que compartan significados y responsabilidades y que acerquen sus representaciones sobre la materia de estudio y sobre valores y actitudes. De hecho, en el aula se optimizan los resultados cuando el profesorado y el alumnado construyen conjuntamente el conocimiento y encauzan adecuadamente los comportamientos. El contraste de ideas y posiciones ayuda a identificar los obstáculos a superar, a determinar la función y el papel de cada uno, a contrastar y llegar a pactos. Todo ello habitualmente no viene dado, debe construirse y requiere voluntad, tiempo y el uso de todo un dispositivo pedagógico que incluye más estrategias.

Estrategia 2. El trabajo cooperativo: la ayuda entre iguales

Diversas investigaciones convergen en poner de relieve la ventaja de la *cooperación en el aula* para conseguir cotas más altas de aprendizaje y de socialización, por encima del trabajo individual o de las situaciones competitivas. Concretamente el *trabajo en grupos cooperativos* es útil para conseguir un clima de aula adecuado a estos fines, porque favorece la *interacción entre iguales*, altamente valorada por su contribución al aprendizaje desde diversas corrientes psicológicas y pedagógicas.

El término *trabajo cooperativo* designa algo más que la mera agrupación de mesas y sillas, alumnos y alumnas, hace referencia al hecho de tomar parte junto a otras personas en las tareas necesarias para realizar algo en común, ya sea la reali-

zación de un trabajo, la resolución de un problema, la respuesta a un interrogante, la comprensión de una información o la asimilación de conocimientos. Se trata de trabajar al lado de otras personas en colaboración, ayudando y recibiendo ayuda, es decir, con reciprocidad.

El trabajo cooperativo puede resultar más efectivo si se tienen en cuenta las siguientes sugerencias:

1. La organización cooperativa de las tareas tiene como objetivo conseguir cotas más altas de éxito tanto individual como grupal, lo cual implica compartir conocimientos y recursos y asumir la importancia de la aportación personal al trabajo del equipo y viceversa: considerar el equipo como un ámbito para ser ayudado. Este enfoque no surge espontáneamente, debe construirse con el alumnado, y sin embargo es frecuente que éste, por su experiencia anterior, considere el trabajo individual como la manera «normal» de trabajar. Por ello es importante dedicar un tiempo de clase a la mentalización sobre lo que significa la cooperación y sus posibles ventajas con relación al aprendizaje. Para este fin pueden ser útiles los llamados *juegos socioafectivos*, que implican emocionalmente a los participantes y promueven las actitudes cooperativas y la mejora de las relaciones personales[5]:

El juego del lápiz

Se trata de hacer un dibujo por parejas

- Se forman las parejas y cada una prepara un único papel o transparencia en blanco y un solo lápiz o rotulador. Cada persona piensa una figura sencilla (un árbol, una nube, una casa...). A continuación, ambos a la vez cogen el lápiz y empiezan a dibujar lo que habían pensado. No pueden hablar mientras dibujan.
- Después, cada pareja o algunas que se seleccionen explica qué había pensado y cómo ha procedido.

Comentario (según el desarrollo de la situación)

- Los dos han querido hacer su dibujo, sin ceder, y el resultado ha sido nulo (conflicto entre personas competitivas).
- Primero uno ha hecho su dibujo y después el otro (alternancia).
- Sólo se ha plasmado el dibujo de uno de los dos, porque el otro ha cedido (subordinación).
- Se ha creado un sólo dibujo, pero con la colaboración de los dos (cooperación).

El juego de los cuadrados

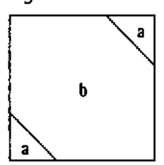
Se trata de que cada alumno y alumna construya un cuadrado

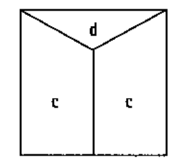
- Se divide la clase en grupos de cinco personas (si sobran o faltan alumnos se les nombra observadores). Cada grupo recibe 5 sobres que contienen las piezas de un rompecabezas para for-

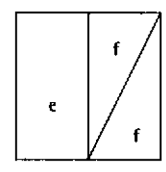
5. Para esta finalidad pueden ser útiles: CASCÓN, P.; MARTÍN, C. (1997): *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz.* Madrid. Libros de la Catarata. PALLARÉS, M. (1990): *Técnicas de grupo para educadores.* Madrid. ICCE.

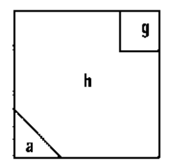
mar unos cuadrados iguales (figura 1). Cada componente del grupo toma un sobre que no debe abrir hasta que el docente haya explicado las normas del juego. Mientras dura no se puede hablar, ni hacer señales, ni pedir ni coger piezas... Después de 15 minutos se interrumpe el juego.

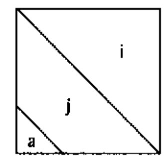
Figura 1











Sobre 1: piezas i, h, e
Sobre 2: piezas a, a, a, c
Sobre 3: piezas a, j
Sobre 4: piezas d, f
Sobre 5: piezas g, b, f, c

Comentarios

- ¿Qué dificultades habéis encontrado?
- ¿Qué sentiste cuando alguien tenía una pieza que necesitabas pero no te la daba? ¿Qué pensabas cuando alguien habia completado su cuadrado y no se fijaba en si los demás necesitaban sus piezas sobrantes?
- ¿Habéis tomado la iniciativa y dado a los demás las piezas que no necesitabais? (Actitud activa de cooperación.)
- ¿Habéis esperado a ver qué hacían los demás y no habéis dado piezas hasta recibirlas?
- ¿Qué ha facilitado (o ha impedido) la construcción de los cuadrados? ¿Hay situaciones en la clase en que se produzcan situaciones parecidas?

2. El número de integrantes de un equipo o grupo debe ser reducido (no más de tres o cuatro miembros), ya que entonces la participación y la interacción pueden ser mejores.
3. El trabajo en grupo cooperativo aprovecha las diferencias entre el alumnado para conseguir aprendizajes por interacción. Por esta razón, es mejor que los grupos sean heterogéneos en su composición en cuanto a las habilidades y las competencias, el género, los intereses o las expectativas para favorecer el intercambio y la ayuda mutua, siempre sin llegar a extremos.
4. Los grupos pueden formarse de diferentes maneras, siempre y cuando no queden alumnos aislados o a disgusto en sus equipos de trabajo:

Ejemplos de formación de grupos cooperativos

- Los grupos pueden formarse aleatoriamente al azar, por orden de lista o por el mes de nacimiento...
- Los mismos alumnos y alumnas pueden formar equipos según su iniciativa o afinidades, aunque debe quedar muy claro que se trata de grupos de trabajo, no de ocio. Este sistema no siempre garantiza la heterogeneidad.

- El alumnado forma grupos, pero a partir de unas condiciones o restricciones de la profesora o profesor; por ejemplo que sean mixtos y que incorporen a alumnado con determinadas características.
- Los grupos se forman en función de la tarea propuesta. Es un sistema especialmente indicado cuando hay una división del trabajo en el aula.
- El profesor o profesora forma los grupos a partir de la información obtenida en un sociograma en el que se ha pedido al alumnado que indique (de manera confidencial) los cinco compañeros o compañeras con los que querría trabajar.
- El alumnado se agrupa en parejas y el profesor o profesora las une de dos en dos para formar un grupo de cuatro.
- El o la docente forma los grupos a partir del conocimiento que tiene del grupo-clase, distribuyendo equitativamente el alumnado más motivado, el que tiene dificultades, el que puede tener un cierto liderazgo, el que trabaja poco, etc.

5. Siempre resulta provechoso dedicar algún tiempo a establecer la organización interna de los equipos. Suelen obtenerse buenos resultados cuando los mismos estudiantes establecen la *organización de los grupos* y deciden cómo trabajarán, ya que es más fácil que respeten las normas que ellos mismos han elaborado. Una tormenta de ideas sobre esta cuestión realizada primero en pequeño grupo y un debate entre toda la clase pueden servir a esta finalidad.
6. Diversas investigaciones señalan que delimitar y compartir responsabilidades ayuda al funcionamiento del equipo. Así, en un equipo cada alumno y alumna puede tener una *responsabilidad diferente y concreta:* portavoz, secretario, responsable del material... Estas funciones se pueden ejercer de manera rotativa.
7. El trabajo en cooperación requiere que tanto el grupo colectivamente como sus componentes a título individual autoevalúen o autorregulen su funcionamiento y sus resultados. La comprensión de la tarea, la elaboración de un plan de trabajo, el seguimiento del proceso y la valoración final son cuestiones fundamentales. Veamos algunos ejemplos:

El plan de trabajo de un grupo

Componentes del grupo

1. ....
2. ....
3. ....

Tormenta de ideas sobre el tema

¿Qué aspectos deberían tratarse? ....

....

Guión de trabajo

Aspectos que trataremos: ....

....

Tareas de cada persona del grupo

Aspectos sobre los que buscar información, materiales del dossier que deberán leer:

1. ....

2. ....

3. ....

Valoración final del funcionamiento de un grupo

- ¿Ha habido coordinación en el grupo? ....
- ¿Habéis colaborado en todas las tareas? ....
- ¿Os ha interesado el trabajo? ....
- ¿Qué opinión tenéis sobre el resultado del trabajo? ....
- ¿Habéis tenido algún problema al trabajar en grupo? ....
- Otras consideraciones: ....

Debéis repartir 10 puntos entre los componentes del grupo según el grado de participación, dedicación, contribución al buen clima de trabajo...

Componentes del grupo	Puntos que obtiene cada componente
1.	
2.	
3.	

Modalidades de cooperación grupal

Existen varias modalidades de cooperación grupal. A continuación veremos tres de ellas.

Modalidad 1

El alumnado organizado en grupos reducidos combina el trabajo colectivo con el trabajo individual, mientras que el material de consulta se divide en tantas partes como componentes tienen el grupo, como si se tratara de un puzle.

El *trabajo colectivo* sirve para representarse la tarea, repartirse funciones y materiales, poner en común y validar el trabajo de los diversos componentes, elaborar el trabajo final y autoevaluar el funcionamiento del grupo. Pero cada alumno y alumna tiene una tarea a realizar *individualmente*, se ocupa de una cuestión que después presentará al grupo, de esta manera se garantiza la interdependencia, todos y todas se necesitan mutuamente.

Esta organización de las tareas permite crear *grupos de expertos* integrados por el alumnado de cada grupo que tiene asignada la misma tarea. Cada grupo de expertos colabora y sus componentes reciben directamente la ayuda del docente que les proporciona información y les orienta para buscarla, resuelve dudas, ayuda a la planificación, etc. Así, cuando el alumno o alumna se reintegra a su equipo se ha convertido realmente en un experto en la parcela que ha trabajado.

Modalidad 2

La profesora o profesor presenta el tema objeto de estudio a todo el grupo. Si lo cree conveniente, lo divide en diversos subtemas que investigar (en este caso cada grupo realizará un trabajo diferente pero complementario) o bien todo el grupo-clase realiza el mismo trabajo.

La clase se divide en pequeños grupos que elaboran su plan de trabajo y se dividen la tarea que hay que realizar. Buscan información, la comparten y elaboran un trabajo que presentan al resto de la clase.

Esta modalidad requiere una cierta autonomía del alumnado.

Un ejemplo de trabajo cooperativo: Las ciudades romanas

Presentación

Los romanos fundaron muchas ciudades, sobre todo en la parte occidental del Mediterráneo. Estas ciudades compartían una estructura urbanística y unas edificaciones que queremos estudiar con la finalidad de preparar una exposición con material visual y con textos informativos.

Objetivos

1. Conocer el urbanismo romano y la tipología de los edificios públicos y privados, y también las obras públicas más representativas.
2. Trabajar en equipo cooperativo.
3. Mostrar rigor en la selección de los materiales, tanto de la parte gráfica como de los textos informativos.

Fases del trabajo

1. El profesor o profesora presenta el tema que se va a investigar, los objetivos, los materiales disponibles y divide la clase en equipos cooperativos formados por tres alumnos o alumnas.
2. A partir de un CD-ROM sobre Tarraco («Viaje a una ciudad romana») se realiza un inventario de los diversos aspectos que tratar: edificios públicos y privados, obras públicas, etc., que se van a incluir en la exposición.
   Cada equipo escoge tres aspectos para investigar:

Plano	Calle	Muralla	Acueducto	Vía	Puente
Alcantarilla	Templo	Teatro	Termas	Arco de triunfo	Circo
Anfiteatro	*Domus*	*Insulae*	Villas	Necrópolis	

3. Cada equipo establece su plan de trabajo, se reparten las tareas y el material de consulta.
4. El profesor o profesora presenta diferentes textos informativos (descripciones y explicaciones) para que se analice su estructura y sirvan de modelo para elaborar los textos de la exposición.
5. Cada equipo prepara su material gráfico, elabora sus textos y compone los paneles (uno para cada cuestión). El profesor revisa los trabajos.
6. Se organiza la exposición y cada equipo presenta su trabajo.

Evaluación

1. Se valora el trabajo realizado y la exposición oral.
2. Cada equipo autoevalúa su funcionamiento.

Modalidad 3

La función de cada grupo es preparar a sus componentes para participar en un torneo. El profesorado presenta el tema y propone varias actividades para hacer en equipo con la finalidad de aprender unos determinados contenidos. Las y los componentes de cada equipo «estudian juntos», se ayudan mutuamente, se preguntan, realizan ejercicios, etc. para garantizar que se preparan adecuadamente. El torneo se realiza periódicamente. Se forman mesas en las que se distribuye al alumnado para participar en representación de su equipo. La distribución la hace el docente, de manera aleatoria o bien en función de las notas o los resultados de torneos anteriores. Si se considera adecuado, en cada una de las mesas pueden plantearse tareas o preguntas de diferente dificultad. El alumnado de cada equipo comparte la misma nota, que es la media de los resultados obtenidos por cada componente.

Estrategia 3. Una tarea, unos objetivos y unos mecanismos de recompensa definidos y compartidos

P. Merieu (1992) señala que para aprender es necesario tener un proyecto o una *tarea bien delimitada* que realizar, que contenga un *obstáculo que superar.* Al plantear una tarea concreta se orienta a los estudiantes, porque toman conciencia de lo que deberán hacer, y si además se precisan con claridad los obstáculos a salvar se les obliga a avanzar, a modificar el punto de partida. Cuando se fijan las metas adecuadamente se favorece la motivación, se organiza la acción y se pone en marcha la operación intelectual y afectiva requerida para superar el objetivo propuesto. Por todo ello, se facilita el aprendizaje cuando se proponen unos *objetivos comunes y consensuados* con el grupo-clase.

Para llegar a esta situación son útiles las *actividades de comunicación de objetivos,* es decir una actividad inicial sencilla, concreta, práctica, participativa y próxima a los intereses y las vivencias del alumnado, que presenta globalmente y de manera general los contenidos que se van a estudiar y las metas que se deberán alcanzar.

También resulta muy conveniente prever los mecanismos de recompensa como:

- Reconocimiento público: presentación de resultados ante toda la clase, a otras clases o en otro centro; una exposición, un mural, una dramatización...
- Alguna ventaja deseable para el alumnado, ya sea material o de otro tipo.
- Puntuaciones de grupo que revierten en las notas individuales, incentivadas en la medida que sus componentes mejoran sus resultados.

Estrategia 4. Priorización de métodos interactivos: casos, proyectos, simulaciones

El trabajo por proyectos, las simulaciones, los casos, las investigaciones, la resolución de problemas o la comprobación de hipótesis configuran un conjunto de métodos de enseñanza que tienen en común que sitúan al alumnado en el centro de la actividad. Su uso implica que se propone a los chicos y chicas una actividad que no consiste únicamente en aplicar lo que el docente acaba de explicar, sino que les deja un cierto margen para que piensen, propongan, investiguen y actúen desde su lógica de aprendices. Situándonos en la perspectiva de este libro ¿cómo deberíamos proceder para organizar el trabajo en el aula utilizando estos métodos?

Ejemplo 1. Un proyecto

1. La profesora presenta el contexto en el que se trabajará y delimita las opciones.
2. Los y las estudiantes proponen cuestiones que consideran de interés para trabajar en clase y dan argumentos para que sean considerados. La idea de aprender a hacer una página web se impone a las demás propuestas.
3. La profesora, a su vez, propone como contenido a desarrollar para realizar este aprendizaje el estudio de la Antártida.
4. Para empezar realizan una actividad inicial para establecer qué saben sobre el continente helado y sobre las páginas web.
   La puesta en común, completada por la profesora, y la consulta de algunas páginas ya elaboradas sobre este tema permiten consensuar los aspectos que se van a incluir en su página. (Véase el capítulo 4: «Tres ejemplos de secuencias formativas».)
5. La clase se divide en grupos de cuatro y se adjudica a cada grupo uno de los temas.
   La profesora proporcionará material de consulta con unas preguntas orientadoras (aunque el alumnado también puede completarlo). Deben preparar un texto y unas ilustraciones.
6. Este material se presenta en una exposición oral al resto de los grupos y a la docente y se analiza conjuntamente, tanto desde la perspectiva del contenido como de la viabilidad para formar parte de la web.
   Cada grupo rehace su trabajo incorporando las sugerencias y las rectificaciones expuestas en la exposición realizada.
7. La profesora, conjuntamente con el alumnado más aventajado, elabora un protocolo con los pasos que deberán seguir para diseñar la página web (que explican al resto de la clase).
8. Se forman nuevamente grupos, pero ahora no son temáticos sino técnicos: cada alumno o alumna aventajado lidera un equipo que diseña una determinada parcela.
9. Finalmente, se realiza, se presenta y se analiza el material elaborado entre todos y se aprovecha para sistematizar la información desde la doble perspectiva: la Antártida y el procedimiento para hacer una página web.

Aun cuando se utilicen estos métodos interactivos que dan protagonismo al alumnado y fomentan la interacción, es importante organizar la dinámica de clase siguiendo los supuestos de la secuencia didáctica y respetando las fases de elaboración: inicial, de desarrollo y de estructuración y sistematización.

Estrategia 5. Contratos pedagógicos de grupo

En las aulas se dan un conjunto de códigos implícitos y explícitos que rigen el comportamiento del profesorado y del alumnado. Su explicitación y modificación puede convertirse en una herramienta poderosa para crear un clima de aula que facilite el aprendizaje.

Los contratos son, por tanto, los instrumentos para la toma de conciencia, la regulación y la interacción. Consisten en un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre dos partes que se reconocen como tales con el fin de alcanzar unos objetivos que acaban siendo consensuados.

Características de un contrato

- El contrato es individual puesto que, aunque implique a un grupo, cada alumna y alumno se responsabiliza de lo que pacta.
- Es negociable e incluso renegociable.
- Va unido a un problema, un conflicto, un obstáculo que dificulta o impide el aprendizaje, a un replanteamiento de la organización de una clase, a un cambio de metodologia...
- La reciprocidad entre los diferentes agentes que intervienen es básica.
- Se refiere a una cuestión puntual.
- Tiene una duración acotada.
- Deja un tiempo de reflexión antes del acuerdo definitivo.
- Está redactado por el alumno o alumna en primera persona y en términos positivos.
- Prevé las fases y los medios. Anticipa los posibles incumplimientos.
- Puede firmarse o no, puede difundirse o no.
- Prevé una evaluación, una revisión...

Según las finalidades (cognitivas, metodológicas, actitudinales) que se proponen y los participantes o agentes implicados (un alumno, varios alumnos, un grupo-clase, docentes, tutor, padres, psicopedagogos, mediadores...) se puede establecer una tipología diversificada de contratos: contratos para la explicitación y negociación de las reglas de funcionamiento de una clase; contratos para consensuar el método de trabajo en una asignatura; contratos de autocontrol del comportamiento y del trabajo; contratos para gestionar un conflicto; contratos de autogestión de errores; contratos de evaluación...

Los contratos de grupo para establecer y compartir las reglas de funcionamiento de una clase son estrategias muy útiles y versátiles.

Veamos, a continuación, un ejemplo referido al trabajo en grupo cooperativo.

Contrato para trabajar en grupo cooperativo

La clase de 2.º B de ESO y el profesor de ciencias sociales, después de dialogar en clase, han llegado al siguiente acuerdo: a partir de ahora trabajarán en grupos cooperativos para ayudarse unos a otros a aprender.

Para que quede muy claro lo que se pretende establecen el siguiente contrato:

1. *Formación de los grupos*: Cada grupo cooperativo estará formado por cuatro alumnos o alumnas: Los chicos y chicas formarán parejas a su gusto y el profesor las unirá.
2. *La tarea:* Preparar los materiales para una exposición sobre la Barcelona medieval.
3. *Las metas que se desea conseguir:*
   - Aprender a trabajar en grupo.
   - Conocer las ciudades medievales en general y Barcelona en concreto.
4. *Para realizar la tarea lo mejor posible y trabajar bien en grupo proponemos:*
   - Cooperar en cada grupo para hacer la tarea ayudándonos mutuamente.

- Convivir adecuadamente y controlarnos para tener un buen ambiente de trabajo.
- Repartir equitativamente las tareas y responsabilidades y cumplir con el trabajo.
- Garantizar la comunicación: escuchar a los demás, tener en cuenta sus opiniones, argumentar las ideas, no hacer ruido...

5. *A esta tarea se dedicaran seis clases distribuidas:*
   - *Fase inicial:* formación de los equipos. El profesor presenta los temas a desarrollar y cada equipo escoge uno. Reparto del material: análisis y comentario. Visita a la Barcelona medieval para recopilar información.
   - *Fase de desarrollo:* cada equipo presenta su plan de trabajo y el reparto de tareas entre los componentes. Se completa la información, se preparan materiales de la exposición.
   - *Fase final:* montaje de la exposición, presentación del trabajo de cada grupo y evaluación.
6. *Evaluación:*
   - Cada equipo autoevaluará su trabajo como equipo.
   - El profesor evaluará el funcionamiento de cada equipo y la tarea realizada.

Firmado: Coordinadores Profesor

Es muy importante establecer un mecanismo de seguimiento como el siguiente:

Seguimiento individual de la cooperación

Aspectos que evaluar	**1.ª clase**	**2.ª clase**	**3.ª clase**	**4.ª clase**	**5.ª clase**	**6.ª clase**	**Total**
Cooperación y ayuda a los demás: explica a un compañero o compañera algo que no entiende, corrige a uno que se equivoca, recibe ayuda, participa, coopera.							
Convivencia y ambiente de trabajo: acepta a todos, tiene en cuenta las aportaciones de los demás, no impone las propias opiniones.							
Cumplir en el trabajo: lleva el material, hace las tareas.							
Reparto equitativo de tareas y responsabilidades.							
Comunicación: escucha, habla con rigor, no molesta.							
PUNTUACIÓN TOTAL							

Grado de cumplimiento: 0, nada; 1, poco; 2, bastante; 3, mucho.

Estrategia 6. La autogestión de errores mediante contratos

Los contratos son también útiles para que los chicos y chicas construyan un modelo propio y personal de acción y lo vayan mejorando progresivamente, consiguiendo cotas más altas de autonomía.

Cabe puntualizar que diversas líneas de la investigación educativa confluyen en la importancia de traspasar la regulación de los aprendizajes (tradicionalmente ejercida por el profesorado) a los mismos estudiantes, para que aprendan a autogestionar su aprendizaje.

No debemos olvidar que precisamente los alumnos y alumnas con más dificultades y menos adaptados al medio escolar suelen ser también los menos autónomos, los que necesitan más ayudas.

La explicitación de los *criterios de evaluación* en el ejemplo que presentamos a continuación sobre la elaboración de un texto explicativo, es un buen punto de partida, pues permite al alumnado identificar los aspectos que debería mejorar.

Lista de criterios para evaluar un texto explicativo

- El texto proporciona información suficiente (con relación a lo estudiado).
- Las causas que menciona son pertinentes, es decir, son adecuadas.
- Las causas están bien jerarquizadas, es decir, establece un orden según su importancia.
- El número de causas que aporta es suficiente.
- El lenguaje es preciso, utiliza los términos específicos adecuados.
- El texto está bien organizado (introducción, desarrollo, conclusión).
- Utiliza oraciones subordinadas temporales, causales...
- Utiliza adecuadamente los conectores pertinentes a este tipo de oraciones.

Una alumna analiza su examen

Resultados del análisis. Aspectos que he de mejorar en esta tarea:

- Me falta información, no he estudiado lo suficiente.
- Doy dos causas equivocadas (no pertinentes).
- No explico todas las causas (incompleto).
- No organizo bien el contenido.
- Lo escribo todo de forma muy esquemática, como si fuera un telegrama.
- Unos párrafos no tienen relación con los otros, faltan conectores.

Los motivos por los que no hago bien la tareo son:

- No estudio lo suficiente. (X)
- No tenía claro lo que me iban a preguntar. (X)
- Me distraigo en clase. (X)
- No hago los deberes. (X)
- Pensaba que lo sabía.
- No me he distribuido bien el tiempo de estudio.
- Pensaba que lo había hecho bien y me han sorprendido los resultados.

Estoy dispuesta a:

- Recibir ayuda de un compañero o una compañera. (X)
- Recibir ayuda del profesor fuera de clase (lunes de 13 a 14 h). (X)
- Hacer mejor los ejercicios en clase. (X)
- Hacer ejercicios en casa. (X)

Un contrato para mejorar

Nombre de la alumna: Antonia García de 3.º de ESO
Fecha: 4 de noviembre de 2002
Nombre del profesor: Javier Domínguez
Duración del contrato: del 4 de noviembre al 18 de noviembre

1. *Objetivo del contrato:*
   - Quiero mejorar y aprender ciencias.
2. *Medios para mejorar mis resultados:*
   - Repasaré en casa las actividades que hemos hecho en clase para este tema y las compararé con las de Cristina, que saca buenas notas.
   - En clase trabajaré con Cristina.
   - Revisaré la lista de criterios para elaborar textos explicativos que nos dio el profesor.
3. *¿Quién me ayudará?*
   - Cristina.
   - El profesor en la hora de consulta.
4. *Evaluación del contrato:*
   - Yo misma autoevaluaré mis trabajos con la parrilla de criterios de evaluación que nos dio el profesor.
   - El profesor los revisará.
5. *Me comprometo a cumplir los acuerdos de este contrato, si no cumplo me examinaré.*

Firmado: Alumna Profesor

Estrategia 7. Contratos para prevenir conflictos

Los conflictos se producen por algún tipo de incompatibilidad debida a intereses, necesidades o creencias contrapuestas, que afectan a la manera como los componentes del grupo interpretan la realidad y también a cómo actúan. El choque puede generar situaciones de violencia, de acoso, de intimidación, de victimación o de exclusión. Algunos de estos comportamientos pueden impedir el funcionamiento normal de la clase.

También se produce un conflicto cuando un alumno o alumna no aprende de manera adecuada, porque carece de incentivos o por otras razones, aunque su comportamiento no sea especialmente disruptivo.

Para establecer dinámicas positivas y encauzar los problemas en las aulas se requieren todas las estrategias y todos los instrumentos y recursos posibles, y en este ámbito se sitúa un contrato como el siguiente.

Contrato de mejora de comportamiento y de trabajo

Fecha: 6 noviembre de 2002 *Grupo-clase:* 4.º B
Alumno: Oriol Piguillem
Profesora: Mónica Altafulla
Finalidad del contrato: Cambiar de comportamiento y trabajar más.

Para conseguirlo *me comprometo a:*

- Controlarme para no molestar en clase.
- Traer el material y hacer las tareas de clase.
- Trabajar en casa y hacer los deberes.

Para ayudar a Oriol a conseguir sus objetivos la profesora abajo firmante *se compromete a:*

- Reunirse con él una vez por semana para valorar sus progresos.
- Coordinar la colaboración de los demás profesores y profesoras.
- Entrevistarse con los padres para pedirles su colaboración.

Duración del contrato:
Del 6 al 27 de noviembre (tres semanas).

Control del cumplimiento:

- El alumno autoevaluará el grado de cumplimiento de cada uno de los compromisos adquiridos (véase la ficha de autocontrol).
- El profesorado dará su visto bueno a la autoevaluación.
- Sus padres valorarán los progresos día a día.
- La profesora valorará semanalmente los progresos.

Evaluación final:
Cuando finalice el tiempo establecido cada uno de los implicados valorará el éxito o fracaso del contrato.

Si el contrato se interrumpiera o los resultados no fueran los adecuados se prevé una reunión de Oriol y sus padres con todos sus profesores y profesoras.

Para que consten estos acuerdos, firmamos el presente contrato el martes 6 de noviembre de 2002:

Firmas:

Alumno Padres Profesora

Ficha de autocontrol

	Lunes			Martes			Miércoles			Jueves			Viernes		
Compromisos adquiridos	1. Controlarme para no molestar en clase.	2. Traer el material y hacer las tareas en clase.	3. Trabajar en casa y hacer los deberes.	1. Controlarme para no molestar en clase.	2. Traer el material y hacer las tareas en clase.	3. Trabajar en casa y hacer los deberes.	1. Controlarme para no molestar en clase.	2. Traer el material y hacer las tareas en clase.	3. Trabajar en casa y hacer los deberes.	1. Controlarme para no molestar en clase.	2. Traer el material y hacer las tareas en clase.	3. Trabajar en casa y hacer los deberes.	1. Controlarme para no molestar en clase.	2. Traer el material y hacer las tareas en clase.	3. Trabajar en casa y hacer los deberes.
Primera clase															
Segunda clase															
Tercera clase															
Cuarta clase															
Quinta clase															
Sexta clase															
Séptima clase															
Octava clase															
	Firma del padre o la madre			Firma del padre o la madre			Firma del padre o la madre			Firma del padre o la madre			Firma del padre o la madre		

Valoración: 0, nada; 1, un poco; 2, bastante; 3, mucho.

Sistematización y estructuración de las estrategias expuestas

En el cuadro 7 puede verse como la mayoría de las estrategias de aula presentadas se relacionan con la gestión social del aula y en menor grado con los métodos de enseñanza y la autorregulación.

La gestión social del aula

La concepción que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje se vehicula también a través de las decisiones que se toman en la *gestión social del aula* (cuadro 8).

En un enfoque tradicional de la docencia predomina el trabajo individual del alumnado, y el tiempo de clase suele dividirse entre la exposición de contenidos por parte del profesorado y la realización de ejercicios por parte del alumnado. Sin embargo la incidencia en la organización del grupo clase –por ejemplo utilizando contratos pedagógicos de grupo (estrategia 5)– puede convertirse en un instrumento de gran potencialidad para el profesorado, ya que puede servir para favorecer la atención a la diversidad de procesos de aprendizaje y también ser útil para promover interacciones facilitadoras del intercambio y de la cooperación. Para ello es necesario gestionar con esta finalidad el formato que se da a las *tareas*, tomar decisiones en cuanto a la *manera* de *agrupar al alumnado*, la distribución del *tiempo* de clase y la organización del *espacio* en el que se realizan las actividades.

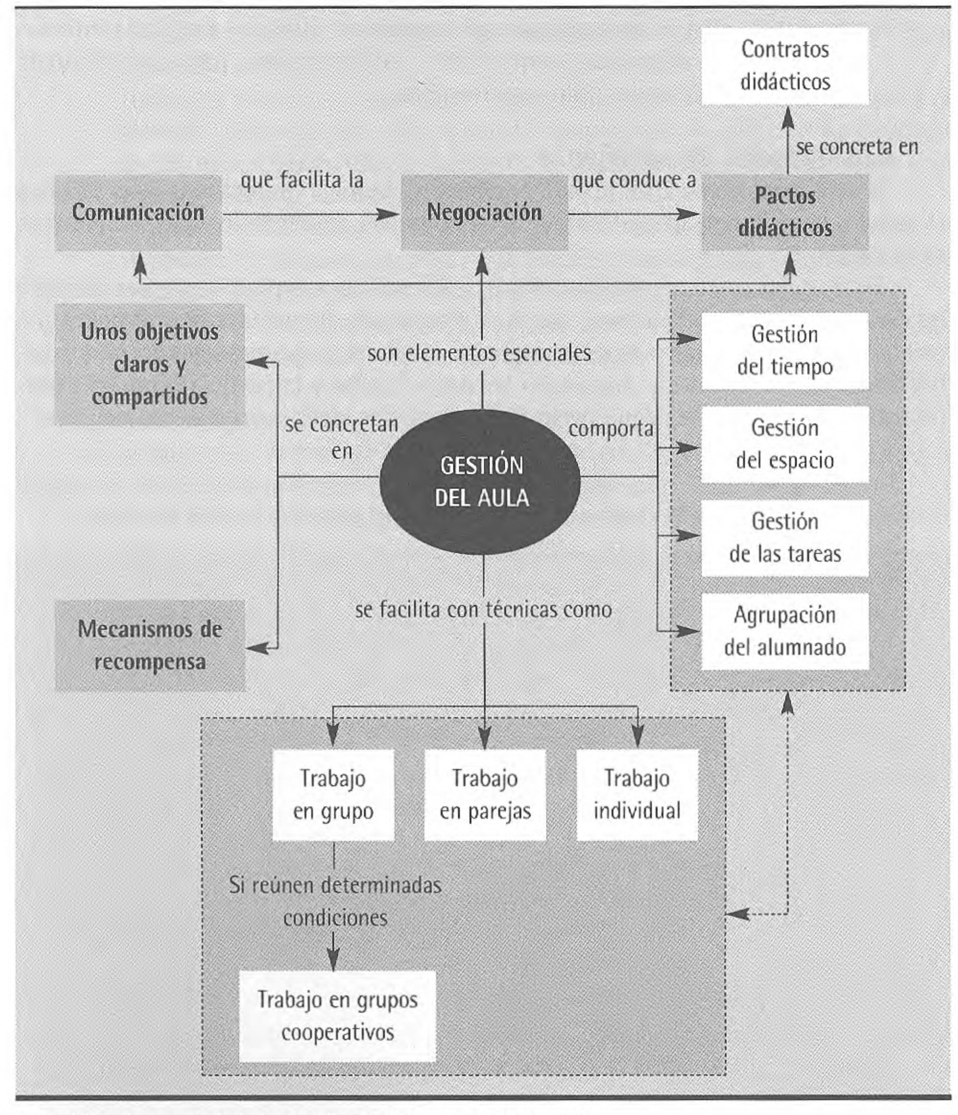
Cuadro 7

ESTRATEGIA	TIPOS DE ESTRATEGIA	PAPEL DEL PROFESORADO
Estrategia 1	El profesorado construye conjuntamente el conocimiento con el alumnado.	Gestión social del aula.
Estrategia 2	El trabajo cooperativo: la ayuda entre iguales.	Gestión social del aula.
Estrategia 3	Una tarea, unos objetivos y unos mecanismos de recompensa definidos y compartidos.	Gestión social del aula.
Estrategia 4	Priorización de métodos interactivos: casos, proyectos, simulaciones.	Métodos de enseñanza.
Estrategia 5	Contratos pedagógicos de grupo.	Gestión social del aula.
Estrategia 6	La autogestión de errores mediante contratos.	Autorregulación. Gestión social del aula.
Estrategia 7	Contratos para prevenir conflictos.	Gestión social del aula.

En consecuencia, será preciso:

1. Un planteamiento de *las tareas* con objetivos claros y compartidos y unos obstáculos a superar claramente especificados, precisando siempre los mecanismos de recompensa que se ofrece al alumnado (estrategia 3).
2. Una diversificación de las formas de agrupación del alumnado:
   - *Trabajo en grupos cooperativos.* Modalidad de trabajo en la que los y las estudiantes se distribuyen en grupos y en cada grupo sus componentes

Cuadro 8. La gestión social del aula, un instrumento para el profesorado



(Reelaborado a partir de Jorba; Casellas; Prat; Quinquer, 2000, p. 39)



son responsables de aprender y ayudar a aprender a sus compañeros y compañeras (estrategia 2).

- *Trabajo por parejas*. Modalidad de trabajo que se realiza entre iguales. Tiene como objetivo facilitar la comprensión de la tarea, la discusión mediante la confrontación de puntos de vista y la búsqueda de estrategias conjuntas para resolver los problemas que se presenten.
- *Trabajo individual*. Modalidad de trabajo en la que cada uno realiza la tarea individualmente. Puede preceder o cerrar el del grupo.

3. Un uso variado del *tiempo de clase:* exposiciones, trabajo individual, trabajo en pequeño grupo, puestas en común en gran grupo, etc.
4. La distribución no jerarquizada del *espacio* del aula que facilite la interacción entre el alumnado y entre éste y el profesorado para que se pueda trabajar cómodamente, sin interferencias.

Los métodos de enseñanza

Si utilizamos como criterio para organizar y clasificar los métodos de enseñanza el papel que atribuyen al profesorado y al alumnado aparecen los que se muestran en el cuadro 9.

En las aulas suele predominar el uso de los métodos expositivos, especialmente las explicaciones con preguntas y con la realización de actividades de aplicación. Sin embargo, diversos estudios muestran que los alumnos y alumnas valoran muy positivamente los enfoques que favorecen la comunicación y la participación, en general todos aquéllos que les dan opción de expresar sus ideas y mostrar su iniciativa:

Cuadro 9. Métodos de enseñanza según el papel del profesorado y del alumnado

[illegible]	• Conferencia. • Exposición. • Explicación / realización de ejercicios. • Preguntas / respuestas. • Etc.
[illegible]	• Trabajo por proyectos. • Estudio de casos. • Resolución de problemas. • Simulaciones. • Investigaciones. • Comprobación de hipótesis. • Etc.
[illegible]	• Programas individuales a distancia. • Contratos de aprendizaje. • Etc.



son responsables de aprender y ayudar a aprender a sus compañeros y compañeras (estrategia 2).

- *Trabajo por parejas.* Modalidad de trabajo que se realiza entre iguales. Tiene como objetivo facilitar la comprensión de la tarea, la discusión mediante la confrontación de puntos de vista y la búsqueda de estrategias conjuntas para resolver los problemas que se presenten.
- *Trabajo individual.* Modalidad de trabajo en la que cada uno realiza la tarea individualmente. Puede preceder o cerrar el del grupo.

3. Un uso variado del *tiempo de clase:* exposiciones, trabajo individual, trabajo en pequeño grupo, puestas en común en gran grupo, etc.
4. La distribución no jerarquizada del *espacio* del aula que facilite la interacción entre el alumnado y entre éste y el profesorado para que se pueda trabajar cómodamente, sin interferencias.

Los métodos de enseñanza

Si utilizamos como criterio para organizar y clasificar los métodos de enseñanza el papel que atribuyen al profesorado y al alumnado aparecen los que se muestran en el cuadro 9.

En las aulas suele predominar el uso de los métodos expositivos, especialmente las explicaciones con preguntas y con la realización de actividades de aplicación. Sin embargo, diversos estudios muestran que los alumnos y alumnas valoran muy positivamente los enfoques que favorecen la comunicación y la participación, en general todos aquéllos que les dan opción de expresar sus ideas y mostrar su iniciativa:

Cuadro 9. Métodos de enseñanza según el papel del profesorado y del alumnado

Métodos expositivos	. Conferencia. . Exposición. . Explicación / realización de ejercicios. . Preguntas / respuestas. . Etc.
Métodos interactivos	. Trabajo por proyectos. . Estudio de casos. . Resolución de problemas. . Simulaciones. . Investigaciones. . Comprobación de hipótesis. . Etc.
Métodos de aprendizaje individual	. Programas individuales a distancia. . Contratos de aprendizaje. . Etc.

- *Proyectos*. Se propone al alumnado un tema para desarrollar o una idea que deben materializar, o bien ellos mismos lo escogen. Se planifican conjuntamente las tareas necesarias para conseguir los fines propuestos, se ejecutan y se presentan al conjunto de la clase.
  La actividad se centra en el alumnado que actúa con bastante autonomía, suele requerir del trabajo en grupo, mientras que el profesorado actúa de guía, proporciona recursos y organiza el proceso (estrategia 4).
- *Método del caso*. Suele presentarse como la «realidad en el aula».
  Contiene la descripción de una situación concreta que los alumnos y alumnas individual o colectivamente deberán estudiar, someter a análisis, definir los problemas y anticipar las acciones que deberán emprender para tomar decisiones.
  Los casos han de ser auténticos o parecerlo, han de tener sentido para el alumno, deben dar pie a formular un diagnóstico. Su solución no debe ser única, deben posibilitar la discusión, la discrepancia, la participación y el protagonismo de los estudiantes.
- *Simulaciones*. Engloban una amplia gama de actividades (simulaciones, situaciones de empatía, juegos...) que tienen como objetivo reproducir o representar de forma simplificada una situación real o hipotética.
  Son actividades útiles para el aprendizaje siempre y cuando se acabe por sistematizar y estructurar los conocimientos aprendidos.

La autorregulación

La *autogestión de errores* se convierte en un elemento clave para aprender a controlar los propios procesos de aprendizaje y conseguir autonomía.

En las aulas este enfoque requiere de situaciones didácticas para que el alumnado se *represente los objetivos y los contenidos*; también requiere el traspaso de los criterios de evaluación mediante actividades de autoevaluación, evaluación mutua o coevaluación y finalmente la realización de actividades orientadas a planificar y anticipar las tareas, de tal manera que los alumnos y las alumnas vayan desarrollando un sistema propio de aprendizaje y controlen cada vez mejor los procesos y automaticen los procedimientos.

Los contratos pueden servir de instrumentos para su puesta en práctica (estrategia 6). La autorregulación es un aprendizaje básico que implica la interiorización de los criterios que permiten valorar el propio comportamiento, la realización de las tareas, y tomar decisiones sobre su mejora.

Comentario de un caso

A continuación presentamos un caso contextualizado de 3.º de ESO de un centro público ubicado en el área periférica a una gran ciudad.

Este grupo, en la primera evaluación, presenta la situación que se expone seguidamente:

El curso de 3.° C de ESO está formado por 22 alumnos, 10 chicos y 12 chicas que presentan:

- Un escaso conocimiento del significado de conceptos específicos y pobreza de vocabulario; en general muy poco bagaje cultural.
- Dificultad para identificar la tarea que se les propone.
- Deficiencias graves en sus producciones escritas, en la ortografía, en la organización de la información, en la coherencia del discurso, poca capacidad de argumentación...
- Problemas para planificar una tarea que requiera dos o tres pasos sucesivos. Resuelven mejor las tareas mecánicas.
- Se distraen fácilmente. Muestran falta de interés. Tienen muy poca autonomía.
- Los hábitos de trabajo deberían mejorar: tener al día las libretas, revisar las tareas escolares en casa, llevar una agenda, presentar los trabajos y ejercicios de manera adecuada.
- La convivencia en la clase no siempre es la adecuada. Algunos están poco integrados en el grupo.
- No siempre tienen el apoyo y la ayuda de sus familias.

Sin embargo hay diferencias entre el alumnado:

- 2 están en buena disposición para aprender por los conocimientos ya adquiridos, por su rendimiento académico, por sus buenos hábitos de conducta y su excelente motivación.
- 6 tienen una base previa aceptable, habitualmente realizan las tareas escolares y si se les estimula pueden mejorar sus aprendizajes. Se interesan más por las notas que por el conocimiento.
- 7 tienen poca preparación previa, aunque suelen llevar el material a clase y realizar las tareas, habitualmente se comportan bien, y sin embargo no avanzan adecuadamente, tienen problemas en la comprensión, en la expresión escrita y en la interiorización de los procedimientos. Uno de ellos realiza las tareas muy lentamente.
- 5 tienen un rendimiento académico muy bajo y muy poca autoestima. No suelen llevar el material escolar, no realizan en sus casas las tareas escolares. En el aula les cuesta mucho concentrarse, no entienden las demandas, ni saben qué contenidos se están trabajando, tienden a la distracción y animan a otros. Tienen problemas de comprensión y de expresión, no disponen de conocimientos previos suficientes.
- 2 tienen problemas de conducta y de convivencia con el profesorado y con los compañeros, además de muy serias dificultades de concentración y de trabajo. Su rendimiento académico es nulo. Clara actitud de rechazo al estudio y a la disciplina.

A partir de lo expuesto en este capítulo, se propone el siguiente plan de acción:

- *Análisis de la situación del grupo.* De los problemas que aparecen, ¿cuáles son procedimentales?, ¿cuáles actitudinales?, ¿cuáles se deben a la falta de organización y de planificación personal?, ¿cuáles a la falta de conocimientos conceptuales?
- Una vez clasificadas y establecidas las prioridades llega el momento de *establecer las directrices para controlar la situación y conseguir incrementar el éxito escolar* con estos chicos y chicas. ¿Qué estrategias de las presentadas podrían ser útiles? ¿Qué otras podrían completar la propuesta?

6

La secuencia como un medio para analizar la práctica educativa

El análisis de la propia práctica puede ser una vía muy útil para encontrar soluciones a las dificultades de todo tipo que surgen en las aulas (o en otros ámbitos educativos), y por ello es conveniente y rentable dedicarle también un tiempo de las tareas docentes.

La investigación sobre la práctica tiene múltiples posibilidades de concreción y materialización, pero dadas las características de este libro nos centraremos en una única cuestión: la secuencia didáctica y la construcción del conocimiento. Precisamente dedicamos el presente capítulo a tratar sobre cómo plantear el análisis de la práctica educativa desde la perspectiva de la secuencia formativa.

La investigación sobre la propia práctica

Muchos profesores y profesoras, ya sea individualmente o formando equipo de nivel o de área de conocimiento con otros docentes, perciben las disfunciones, los obstáculos al aprendizaje y los problemas que aparecen en las aulas, y utilizan una buena dosis de intuición, de sentido común, de saber experiencial y de conocimientos didácticos para intentar resolverlos. Estos mismos docentes miran con escepticismo a los investigadores e investigadoras que estudian estas mismas cuestiones, y suelen considerar sus aportaciones como «muy teóricas» en el sentido griego del término, es decir más bien «contemplativas» o «especulativas» que realistas y aplicables.

Sin embargo, la complejidad de los procesos sociales que se desarrollan en las aulas no favorece de ningún modo la separación estricta entre el ámbito teórico o de producción de pensamiento y el ámbito práctico o de la acción en el aula, que es el que habitualmente se adjudica al profesorado.

Asimismo, la propia práctica educativa puede convertirse en un campo de investigación de gran interés para el profesorado porque investigar cómo aprenden los propios alumnos es una manera de romper con la rutina y permite encontrar otra dimensión al trabajo diario, puesto que en definitiva se trata de un tipo de investiga-

ción que necesariamente se centra en los problemas cotidianos y reales cuya resolución interesa especialmente al docente.

Para trabajar desde esta perspectiva no hay que dejarse vencer por las demandas inmediatas y constantes del medio, por lo que algunos profesores y profesoras llaman la «cotidianidad», porque si uno piensa que «tiene demasiados problemas para ponerse a investigar» se aleja de la posibilidad de solucionarlos por esta vía. También es necesario un marco de referencias que permita conocer algunas herramientas útiles para analizar lo que ocurre en el aula y disponer de los elementos necesarios para interpretarlo y mejorarlo. Por tanto, estamos ante un proceso dialéctico que genera teoría a partir de la práctica y práctica a partir de la teoría. Es así porque esta modalidad de investigación ejercida directamente por el profesorado hace aflorar explicaciones de procesos y soluciones a problemas reales, y es también producción de pensamiento y de discurso pedagógico.

La idea de incorporar la investigación sobre la propia práctica como un elemento del trabajo docente se suele vincular a los trabajos de Stenhouse, uno de los primeros en presentar al docente como investigador en el aula, de Elliott que lidera el movimiento de «la investigación en la acción» en el Reino Unido y a otros autores en la misma línea, como Kemmis o Carr. Desde este enfoque se pretende, con la ayuda de colegas y observadores externos, describir, explicar y orientar lo que sucede en las aulas, analizar casos, problemas, situaciones de interacción, etc., utilizando métodos basados en la observación, las entrevistas, los registros, es decir desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa.

La investigación sobre la práctica se caracteriza porque:

- Intenta diagnosticar un problema en un determinado contexto y resolverlo en él.
- El profesor o profesora, sus compañeras y compañeros de equipo y otros agentes (asesor y asesora) participan directa o indirectamente en la investigación en colaboración, identificando los problemas y buscando estrategias de acción para resolverlos.
- El objetivo es mejorar la práctica y las mejoras que se proponen tienen esta finalidad.

Para analizar la propia práctica educativa tomando como referente la secuencia formativa, proponemos en los apartados siguientes:

- Un cuestionario con una relación de aspectos que analizar.
- Un protocolo para proceder al análisis y una relación de herramientas para recoger información directamente en el aula.

Cuestionario para analizar secuencias de enseñanza-aprendizaje

El cuestionario permite revisar aspectos de orden práctico que puedan servirnos para identificar los rasgos dominantes de nuestras secuencias y también las lagunas o los aspectos que no hemos considerado suficientemente. El análisis de los

aspectos que proponemos puede aplicarse directamente a la práctica en el aula, pero también puede servir para valorar la adecuación de materiales curriculares.

Consideraremos los siguientes apartados:

- De la lógica del educando a la lógica de la ciencia.
- Los métodos que se priorizan y el papel que se atribuye al profesorado y al alumnado.
- La tipología de las actividades según su función en el ciclo de aprendizaje.
- La gestión social del aula.

De la lógica del educando a la lógica de la ciencia

Los alumnos y las alumnas son aprendices y, por tanto, para abordar las tareas que se les proponen utilizan inicialmente las ideas previas y los conocimientos que ya tienen. Su lógica esta ligada al saber vulgar o, si se quiere, a un tipo de saber poco especializado propio del entorno del que procede el alumno o alumna. La lógica de la ciencia o de la materia que han de aprender es otra, corresponde a la del saber especializado y se organiza según unos parámetros propios.

Es evidente que un proceso de enseñanza exitoso debería aproximar la lógica del alumnado a la lógica de la ciencia, proporcionándole referencias, conceptos e interpretaciones con los que pudiera reelaborar y enriquecer sus planteamientos iniciales y también abandonar las concepciones erróneas que quizás tuviera antes de estudiar el tema.

No parece un buen camino presentar de entrada en el aula una secuencia desde una lógica especializada, con contenidos alejados del entorno que el alumnado conoce, ya que entonces es probable que no pueda darle significatividad. Por tanto una primera cuestión sería identificar con qué lógica se ha organizado la secuencia, y verificar si cumple con el requisito de iniciarse con unas actividades que tengan sentido para el alumnado porque se refieren a lo que conoce y si cumple con el requisito de finalizar reelaborando y sistematizando los contenidos estudiados con una orientación más cercana a la lógica propia del área de conocimiento.

Se pueden plantear las siguientes cuestiones para el análisis:

- ¿Con qué lógica se ha organizado la secuencia?
- ¿Los contenidos se presentan a través de situaciones didácticas significativas para el alumnado y potencialmente motivadoras?

A modo de ejemplo se puede analizar la secuencia sobre la Antártida que se ha presentado en el capítulo 4: «Tres ejemplos de secuencias formativas».

Los métodos que se priorizan y el papel que se atribuye al profesorado y al alumnado

En la elección de los métodos de enseñanza pueden influir factores muy diversos. Sin embargo, los estudiantes valoran especialmente el uso en las aulas de métodos de enseñanza que les permitan participar, expresar sus ideas, indagar y encontrar soluciones a problemas. Siempre y cuando se utilicen bien, o en palabras de un alum-

no «no se pierda el tiempo y se aprenda». Los métodos que hemos llamado *interactivos* priorizan las estrategias didácticas centradas en la actividad y la lógica del alumnado y suelen materializarse realizando proyectos, estudiando casos, comprobando hipótesis, resolviendo problemas, etc.

La priorización de estos métodos en ningún caso significa que el profesor «no explique». Todo lo contrario, hay momentos de la secuencia que requieren las explicaciones del docente, especialmente al presentar los contenidos que se estudiarán y al final, al sistematizarlos.

Las preguntas que plantearnos con relación a la secuencia sobre la Antártida (presentada en el capítulo 4: «Tres ejemplos de secuencias formativas») podrían ser:

- ¿Predominan los métodos expositivos centrados en el profesorado (como por ejemplo: explicación y ejercicios, preguntas)?
- ¿O bien predominan los métodos interactivos que priorizan la actividad centrada en el alumnado y parten de su lógica (como por ejemplo: proyectos, casos, investigación, comprobación de hipótesis, resolución de un problema, simulación...)?

La secuencia sobre la Antártida se ha organizado a partir de una simulación y en cada una de las actividades propuestas el alumnado debe dar respuesta a interrogantes.

La tipología de las actividades según su función en el ciclo de aprendizaje

La secuencia debería prever actividades diversificadas con finalidades diferentes según su función en el ciclo de aprendizaje.

- *Fase inicial.* Incluye actividades orientadas a explorar y compartir con el grupo qué conocimientos tienen, sus ideas previas, y también actividades para motivarlos, crearles expectativas, detectar dificultades y presentar la tarea para que empiecen a representársela:
  - Actividad o actividades de evaluación inicial.
  - Actividad de comunicación de objetivos.
- *Fase de desarrollo.* Incluye actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación orientadas a procesar nueva información y enriquecer y reelaborar los planteamientos inciales:
  - Actividades de desarrollo e introducción de nuevos contenidos (conceptos, habilidades, actitudes).
  - Actividades de autoevaluación o de evaluación mutua y actividades de autogestión de errores y de planificación de las tareas.
- *Fase de sistematización.* Incluye actividades para la sistematización y síntesis, que preparan para la memorización:
  - Actividades de recapitulación, sistematización y estructuración de lo aprendido.
  - Actividad de evaluación sumativa.
  - Actividades de aplicación.

Ejemplos de actividades para la fase inicial

- Formularios KPSI de conceptos o procedimientos (informes personales).
- Pruebas de diagnóstico, por ejemplo: cuestionario con preguntas.
- Diálogo y sistematización en la pizarra de los resultados.
- Mapa conceptual con espacios en blanco.
- Actividad de comunicación de objetivos.
- Otras.

Ejemplos de actividades para la fase de desarrollo

- Lectura comprensiva, subrayando las ideas básicas de un texto (libro, apuntes, dossier...).
- Relacionar conceptos con su definición.
- Relacionar imágenes con su explicación.
- Elaborar una lista de conceptos clave de la secuencia y definirlos.
- Actividades de autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación.
- Realizar ejercicios pautados de dificultad creciente para asimilar un procedimento.
- Hacer una lista ordenada de las acciones que hay que hacer con relación a un deteminado procedimento.
- Describir imágenes, procesos, personas, hechos, paisajes, obras de arte...
- Elaborar textos descriptivos y explicativos.
- Otras.

Ejemplos de actividades para la fase de estructuración

- Recapitular conjuntamente alumnado y profesorado la información más básica.
- Elaborar un esquema del tema.
- Elaborar un mapa conceptual del tema.
- Hacer una lista de las posibles preguntas que podrían salir en un examen sobre el tema.
- Redactar un resumen del tema.
- Reescribir de manera personalizada los objetivos de la unidad...
- Leer el resumen del tema y a continuación hacer un esquema de memoria.
- Explicar oralmente o por escrito el esquema o mapa conceptual del tema.
- Volver a hacer la lista de los conceptos clave sin consultar de entrada los apuntes y luego verificarla.
- Formularse preguntas y responderlas, haciendo un esquema y verificándolo después con los apuntes.
- Otras.

En la secuencia sobre la Antártida del capítulo 4 se proponen un total de diez actividades:

- 2 actividades iniciales,
- 6 actividades de desarrollo del tema, y
- 2 actividades para la fase final.

Podemos analizar si las diversas actividades que se proponen cumplen con el ciclo de aprendizaje y si tienen funciones diferentes según su ubicación.

A modo de ejemplo, en el cuadro siguiente, indicamos con una «X» la existencia de cada tipo de actividades en la secuencia de la Antártida y con una «F» cuando no se ha propuesto un determinado tipo de actividad:

Fase inicial	Actividad de exploración inicial.	X
	Actividad de comunicación de objetivos.	X
Fase de desarrollo	Actividades de introducción de nueva información.	X
	Actividades de autoevaluación.	F
Fase de estructuración	Actividades de recapitulación y estructuración.	X
	Actividad de evaluación sumativa.	F
	Actividad de aplicación.	X

Del análisis anterior se desprende que no hay actividades explícitas de autoevaluación y, por tanto, deberíamos incorporarlas a la secuencia para mejorarla. Tampoco están muy explícitas las actividades de autogestión de errores, ni las de planificación. No se propone ninguna actividad de evaluación sumativa, aunque la actividad de aplicación podría reconvertirse en una prueba final.

La gestión social del aula

Con relación a este ámbito nos interesa identificar los siguientes aspectos que se desarrollan a continuación en forma de preguntas que hay que plantearse:

- ¿Cómo organizamos las tareas?
- ¿Cómo organizamos al alumnado?
- ¿Cómo distribuimos el espacio en el aula?
- ¿Cómo distribuimos el tiempo?

La organización de las tareas

- ¿Se ha previsto dedicar tiempo a establecer y negociar el contexto de trabajo, las reglas de funcionamiento del aula?
- ¿Se ha previsto dedicar tiempo a presentar la tarea y establecer conjuntamente los procesos que se proponen?
- ¿Se contempla que se dedique tiempo a planificarse ya sea con relación al trabajo individual o al trabajo en grupo?
- ¿Existen momentos en los que es posible diversificar las tareas que se realizan en el aula, de manera que los alumnos y las alumnas realicen tareas diferentes?

La organización del alumnado

- ¿Predomina el trabajo individual?
- O bien la organización del alumnado favorece la participación y el trabajo colaborativo porque:
  - Trabajan en parejas.
  - Se forman grupos cooperativos.
  - Se alterna el trabajo individual, el trabajo en pequeño grupo y el trabajo en gran grupo.
  - Se plantean debates.

La organización del espacio en el aula

- ¿El espacio se utiliza siempre de la misma manera o bien cambia según las actividades que se realizan?
- ¿Se ha previsto que para trabajar en grupo se modifique la distribución del espacio?
- ¿Se han previsto espacios con usos diferenciados?
  Por ejemplo:
  - Espacio para exponer trabajos de alumnos y alumnas.
  - Espacio de biblioteca o de archivo del material de clase.
  - Espacio donde se ofrece información.
  - Espacio para trabajar en grupo.
  - Espacio donde uno a más alumnos puedan trabajar de manera autónoma.
  - Otros.

El uso del tiempo en el aula

- ¿Predomina el tiempo dedicado a exposiciones del profesorado o el tiempo dedicado al trabajo del alumnado?
- Cuando se trabaja en grupo, ¿se establece previamente la duración que tendrá la tarea?
- Si los ritmos de trabajo del alumnado son diferentes, ¿se ha previsto algún recurso al respecto?

Protocolo para proceder al análisis de la práctica y relación de herramientas para recoger información directamente en el aula

Para el análisis de la práctica, consideraremos tres pasos que se exponen con más detenimiento en los apartados siguientes:

- ¿Cómo iniciar el proceso?
- Recoger información (en este apartado propondremos algunos instrumentos).
- Validar, interpretar y hacer propuestas para el cambio.

¿Cómo iniciar el proceso?

Para la investigación sobre la práctica, en primer lugar deberíamos identificar los problemas u obstáculos para los que queremos encontrar soluciones y priorizar los que consideremos más importantes o más indicados para iniciar el proceso:

- ¿Cuáles son las principales dificultades o problemas que encuentro en esta aula en la puesta en práctica de la secuencia didáctica? ¿Qué ideas tienen mis alumnos y alumnas sobre esta cuestión? ¿En qué aspectos coincidimos y en cuáles no? ¿En qué fases de la secuencia encontramos más dificultades: en fase inicial, en la de desarrollo o en la de estructuración?
- Podemos realizar una lista de cuestiones y priorizarlas. De los problemas identificados, ¿cuál o cuáles considero prioritarios o más indicados para empezar?

  Ejemplos:
  - Los chicos y chicas hacen las tareas pero no aprenden. ¿Quizás lo que falla es la estructuración de los contenidos de la secuencia y la memorización?
  - En la clase trabajan en grupo cooperativo pero los grupos no funcionan bien. ¿Quizás sea porque no he dedicado suficiente tiempo a enseñarles a trabajar en grupo? ¿Quizás no tienen suficientes habilidades sociales para cooperar en el aprendizaje?

Recoger información

- ¿Qué información necesito?
- ¿Recabaré datos sobre toda la secuencia o solamente sobre la fase de estructuración?
- ¿Qué instrumentos puedo utilizar? ¿Cómo registrar la información?
- ¿Necesito la colaboración de algún compañero o compañera o de una o un observador externo?

Una vez se ha precisado la información que se quiere obtener y se ha acotado el alcance de la investigación se inicia el proceso.

La *observación* es un instrumento adecuado para el análisis de lo que sucede en el aula, ya que consiste en el examen de los procesos y situaciones que se dan con la finalidad de comprenderlos e interpretarlos.

La observación puede ser realizada por el mismo profesor o profesora; sin embargo esta situación, dada la complejidad, el dinamismo y la multiplicidad de los elementos que intervienen, presenta limitaciones y un cierto grado de subjetividad. Además, en esta tesitura, el docente tiene que actuar y observar al mismo tiempo, lo cual no es fácil. A pesar de todo, a menudo es la única posibilidad.

Quien observa puede ser una *persona externa* (un compañero, un asesor) que actúa como facilitador o colaborador de la investigación y permanece en aula observando lo que allí ocurre sin intervenir. Posiblemente entonces se aportan a la investigación datos más objetivos e imparciales, aunque estos agentes también parten de sus propias concepciones pedagógicas, por lo que su visión no es neutra.

Algunos instrumentos para recoger información

El diario de clase del profesor o profesora

Es un instrumento para recoger información (observaciones, interpretaciones, hipótesis...) que permite después reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Es conveniente hacer las anotaciones enseguida, sin dejar pasar mucho tiempo para no olvidar cuestiones de interés (véase el cuadro 10).

Estos diarios pueden tener diferente grado de estructuración: pueden ser totalmente abiertos (se anota lo que se considera relevante), semiestructurados (combina las anotaciones abiertas con otras que se refieren siempre a las mismas cuestiones) o bien totalmente estructurados (más fáciles de analizar aunque pierden matices).

Cuadro 10 . Observación de una tarea y anotaciones

ÍTEMS QUE CONSIDERAR	ANOTACIONES
• Hora en que se realiza, duración, actividades anteriores del grupo. • Características del aula, disposición del mobiliario y del alumnado, distribución de los espacios, ruidos ambientales. • Número de alumnado, número de chicos y de chicas • Presentación de la tarea (¿La comunicación de los objetivos despierta expectativas? ¿Los mecanismos de recompensa les motivan?). • Planificación e instrucciones (¿Qué propuestas hace el alumnado? ¿Quién interviene?). • Observación del trabajo en grupo. Puntos fuertes y débiles. • Tiempo de realización (¿Qué ocurre con los más lentos o lentas?). • Sistema de corrección (pizarra, autoevaluación, evaluación mutua, etc.). • ¿Identifican los errores? ¿Cómo gestionan la revisión? • ¿El alumnado se representa qué parte de la secuencia está trabajando?	

El diario de los alumnos y alumnas

Un diario del propio alumnado los implica en la mejora de la enseñanza y permite conocer su visión de lo que ocurre en el aula, aunque no es fácil conseguir que lo realicen con una cierta continuidad.

Algunos instrumentos para recoger información

El diario de clase del profesor o profesora

Es un instrumento para recoger información (observaciones, interpretaciones, hipótesis...) que permite después reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Es conveniente hacer las anotaciones enseguida, sin dejar pasar mucho tiempo para no olvidar cuestiones de interés (véase el cuadro 10).

Estos diarios pueden tener diferente grado de estructuración: pueden ser totalmente abiertos (se anota lo que se considera relevante), semiestructurados (combina las anotaciones abiertas con otras que se refieren siempre a las mismas cuestiones) o bien totalmente estructurados (más fáciles de analizar aunque pierden matices).

Cuadro 10 . Observación de una tarea y anotaciones

ÍTEMS QUE CONSIDERAR	ANOTACIONES
▪ Hora en que se realiza, duración, actividades anteriores del grupo. ▪ Características del aula, disposición del mobiliario y del alumnado, distribución de los espacios, ruidos ambientales. ▪ Número de alumnado, número de chicos y de chicas ▪ Presentación de la tarea (¿La comunicación de los objetivos despierta expectativas? ¿Los mecanismos de recompensa les motivan?). ▪ Planificación e instrucciones (¿Qué propuestas hace el alumnado? ¿Quién interviene?). ▪ Observación del trabajo en grupo. Puntos fuertes y débiles. ▪ Tiempo de realización (¿Qué ocurre con los más lentos o lentas?). ▪ Sistema de corrección (pizarra, autoevaluación, evaluación mutua, etc.). ▪ ¿Identifican los errores? ¿Cómo gestionan la revisión? ▪ ¿El alumnado se representa qué parte de la secuencia está trabajando?	

El diario de los alumnos y alumnas

Un diario del propio alumnado los implica en la mejora de la enseñanza y permite conocer su visión de lo que ocurre en el aula, aunque no es fácil conseguir que lo realicen con una cierta continuidad.

Un ejemplo de diario de alumnado semiestructurado

Día: Tema:

1. ¿Qué actividades he hecho hoy? ....
....
....

2. ¿ A qué fase de la secuencia corresponden: inicial, desarrollo, estructuración? ¿Por qué?
....
....

3. ¿Qué he aprendido? ¿Qué dudas tengo?
....
....
....

4. Valoración:
   - Lo que hemos hecho es útil.
   - Hemos perdido el tiempo.
   - La clase ha sido entretenida.
   - La clase ha sido aburrida.
   - Me he enterado de todo.
   - Sólo lo he entendido a medias.
   - No he entendido casi nada.
   - Creo que lo he relacionado con lo que ya sabía.

Las parrillas

Establecen los parámetros de análisis, es decir, los aspectos que se van a priorizar en la observación. Por ejemplo:

Guía para la observación externa del trabajo en grupo

Forman el grupo:

1. ....
2. ....
3. ....

....

Parámetros de análisis

1. Participación verbal:
   1.1. ¿Quién participa más?
   1.2. ¿Quién participa menos? ¿Qué hacen los silenciosos?
   1.3. ¿Quién habla con quién?
   1.4. ¿Quién facilita la interacción?

2. ¿Quién tiene influencia?
   2.1. ¿A quién escuchan todos cuando habla?
   2.2. ¿A quién escuchan menos?
   2.3. ¿Hay rivalidades por el liderazgo?

3. ¿Qué roles se perfilan?
   3.1. ¿Hay quien se quiere imponer a los demás? ¿Bloquea el trabajo cuando no va como él o ella quiere?
   3.2. ¿Hay quien trata de suavizar las cosas? ¿Alguien ayuda a evitar conflictos? ¿Procura que todos y todas participen?
   3.3. ¿Hay alguien que no se implica? Asiente pero no tiene iniciativas...

4. ¿Cómo se toman las decisiones?
   4.1. ¿Hay quien decide por su cuenta?
   4.2. ¿Hay quien apoya las sugerencias de los demás?
   4.3. ¿Hay quien busca el consenso?
   4.4. ¿Hay alguien a quien no se le toman en cuenta las aportaciones?

5. Funciones:
   5.1. ¿Hay quien ayuda a participar a los demás?
   5.2. ¿Alguien interrumpe habitualmente a los demás?
   5.3. ¿Alguien ayuda a clarificar las ideas de los demás?
   5.4. ¿Se rechazan las ideas de alguna persona?

6. Inclusión:
   6.1. ¿Hay subgrupos? ¿Algún alumno o alumna siempre está de acuerdo con unos y en desacuerdo con otros?
   6.2. ¿Hay alumnas o alumnos poco integrados?

7. Sentimientos:
   7.1. ¿Qué sentimientos se observan? Rabia, frustración, afecto, aburrimiento, autodefensa...
   7.2. ¿Alguien intenta que no se desarrollen los sentimientos negativos?

La grabación con magnetófono

La grabación de toda una clase o solamente de la situación que se quiere investigar es un sistema que el mismo docente puede controlar, aunque debe vigilar la grabación (reposición de cintas, cambio de cara, etc.). Sin embargo, la posterior transcripción es laboriosa; aunque solamente se transcriban los episodios que se consideran de interés debe escucharse toda la cinta, lo cual requiere tiempo. Además no recoge las reacciones o actividades silenciosas y si hay mucho ruido no resulta eficaz. En la página siguiente se muestra un ejemplo de transcripción[6].

6. GÓMEZ, I.; JORBA, J.; PRAT, À. (eds.) (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid. Síntesis, p. 28.

Transcripción de una grabación

PROFESORA: Entonces lo que llamamos estructurar se puede hacer de varias formas. Os podría pedir una especie de resumen sobre lo que hemos trabajado, discutido, hecho... Pero me parece mejor utilizar un mapa conceptual, una herramienta que la mayoría conocéis. Me gustaría que alguien explicara qué es un mapa conceptual y para qué sirve...

ALUMNA: Aclara los puntos más importantes de un tema resumido...

PROFESORA: Es decir, que hay palabras clave, conceptos, ¿no? Por esto se llama mapa conceptual, y de una manera resumida, esquemática tienes las ideas globales...

ALUMNO: Se hace estructurando lo que sabes. La parte más importante se sitúa en el centro y se hace una explicación de las relaciones.

La grabación en vídeo

El vídeo añade la información gestual y ambiental a las prestaciones del magnetófono por lo que se ha convertido en una herramienta muy útil. Permite examinar con detalle lo ocurrido en el aula y analizar las situaciones, aunque parte de lo grabado sea irrelevante. Además proporciona material visual del aula que puede dedicarse a otros usos. Aunque no es imprescindible, los resultados mejoran si detrás de la cámara hay una persona dedicada a seleccionar los planos, los enfoques.

Las entrevistas

Permiten recoger información complementaria. Las entrevistas permiten reunir información sobre actitudes, creencias o expectativas. Pueden hacerse entrevistas a un grupo de alumnos y alumnas, a un alumno o alumna, a la profesora o al profesor, etc. Es conveniente grabarlas y preparar previamente el guión.

Si la entrevista la realiza una persona externa es probable que consiga respuestas más francas del alumnado, sobre todo si se les deja muy claro que no se trata de una prueba de evaluación, que se puede hablar libremente y que interesan mucho sus aportaciones.

Validar, interpretar y hacer propuestas para el cambio

- ¿La información recopilada es suficiente? ¿Es válida?
- Análisis de los resultados. Presentación a colegas, asesores, para contrastar puntos de vista.

La información recopilada es de tipo cualitativo y requiere ser validada.
Veamos algunas técnicas:

- *La triangulación*: consiste en un control cruzado de la información aportada por diferentes agentes: el profesor o profesora, la persona que colabora externamente, el alumnado. Así se contrastan los puntos de vista, se identifican los puntos de acuerdo y desacuerdo.
- *La presentación de la información a colegas, observadores u otras personas* permite un análisis contrastado y la elaboración de interpretaciones compartidas, que aseguran la validez y credibilidad.

La cuestión es llegar a explicaciones de por qué ocurren determinadas situaciones en el aula, es el momento de corroborar o rechazar las hipótesis iniciales, de llegar a la interpretación, a formular teorías explicativas y a generar propuestas de acción para modificar y mejorar la situación, aplicarlas y valorar los resultados.

Analizar la práctica educativa tomando como referente la secuencia formativa permite tomar decisiones para mejorar la propia secuencia u otras de posteriores. En este capítulo hemos propuesto un cuestionario de aspectos para analizar y un protocolo para proceder al análisis que se han aplicado en diversos centros y se han revelado útiles para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7

La secuencia como un medio para planificar la acción educativa

Planificar es pensar y organizar una suma de acciones o de actividades imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para que lo que se pretende se pueda conseguir con éxito. Por lo tanto, cualquier situación, acción, o actividad está rodeada de un conjunto de variables que, conocidas y trabajadas con anterioridad, permiten actuaciones más adecuadas y facilitan poder entender mejor el resultado obtenido, independientemente del éxito o fracaso conseguido. Ser personas reflexivas nos permite escoger mejores estrategias de planificación y de acción (Monereo, 2001).

En la escuela, concebida como comunidad de aprendizaje (Coll y Colomina, 1990), para decidir las cosas y actuar en consecuencia es aconsejable pasar por un proceso de pensar sobre la realidad y tomar consciencia de la propia actuación. El único camino consiste en reflexionar sobre la práctica y compartir el resultado de nuestra reflexión individual con nuestro equipo. La escuela, como sistema, está organizada a través de equipos con responsabilidades y tareas distintas. Si no somos capaces de organizarnos de manera que cada uno sepa cuál es su tarea y desde qué equipo se desarrolla, perdemos el sentido de lo que hacemos

Si realmente queremos mejorar e innovar nuestras realidades y hacer progresar la institución escuela, tendremos que pasar por un proceso de reflexión individual y de equipo para hacer intervenciones pedagógicas intencionadas, conscientes y estratégicas. Pensar, reflexionar y planificar según el esquema de la secuencia formativa nos da la oportunidad de ir creando una cultura común y una mejor comunicación en nuestros equipos de trabajo.

La creencia de que esto es absolutamente posible y viable es lo que nos lleva a proponer la secuencia formativa como un instrumento que permite ir introduciendo, poco a poco, en la escuela y en los equipos de trabajo la necesidad de tener instrumentos que unan y no disgreguen, que ayuden y no impidan, que sumen y no dividan, que favorezcan la cooperación por encima de la competitividad y del individualismo.

¿Cómo puede ser útil la secuencia formativa para planificar la intervención educativa? ¿Podemos ampliar el concepto de secuencia a las actividades previas y posteriores a la interacción en el aula?

En el presente capítulo describimos, a través de un ejemplo basado en hechos reales, el proceso de trabajo de un equipo interdisciplinar de primer curso de educación secundaria que lleva al profesorado a planificar su intervención en el aula y por lo tanto a introducir mejoras en su práctica educativa. Tanto el proceso de planificación del trabajo del equipo docente como la planificación de la acción en el aula puede servirse de la secuencia formativa como marco donde situar las decisiones de manera coherente. Es en este sentido que en este capítulo planteamos un uso de la secuencia que va más allá de la planificación de un tema o de una unidad didáctica: proponemos tomar la secuencia como referencia para planificar el trabajo didáctico de los y las docentes y para planificar cada una de las sesiones de trabajo con el alumnado.

Planificar la ayuda en el aprendizaje, un proceso creativo

La escuela donde se desarrolla el caso no tiene nada de especial; si algo tiene, es una importante complejidad difícil de entender y de resolver al gusto de cada individuo. Una escuela con diversidad de intereses, culturas, lenguas y creencias... con profesorado también diverso en la manera de concebir y pensar la educación, y con dificultades de comunicación entre la dirección y los equipos de trabajo. Está ubicada en el centro de una gran ciudad. Con una cultura directiva piramidal, atiende a todos los niveles educativos y, por opción, sin exclusión ni selección de ningún tipo.

La experiencia de planificación didáctica se ubica en un primer curso de educación secundaria.

Características del grupo-clase

30 alumnos de 12 y 13 años (18 chicos y 12 chicas). Lenguas distintas, culturas distintas, 4 recién llegados, alguno con muy poca escolarización anterior. Una convivencia complicada por la dificultad de todos (tutor, profesorado, alumnado, familias...) de aceptar y entender la diversidad. Liderazgos mal entendidos con roles y tópicos muy heredados. Bajo rendimiento escolar, pocos hábitos de trabajo, resultados muy bajos en los exámenes iniciales, serias dificultades de aprendizaje en algunos alumnos, muchas quejas de algunos profesores. Desánimo general a finales de octubre después de las primeras notas.

El tutor, un hombre de unos 43 años con 20 años de experiencia docente, es un licenciado en matemáticas. Ha trabajado en todos los niveles educativos y, aunque en distintas ocasiones se ha mostrado preocupado por el alumnado y tiene sus propias ideas sobre educación, se define como un profesor de matemáticas que quiere enseñar matemáticas. Este curso ha aceptado la tutoría del grupo de 1.º B aunque sabe, por los comentarios que recoge de sus compañeros, que ser tutor de un grupo

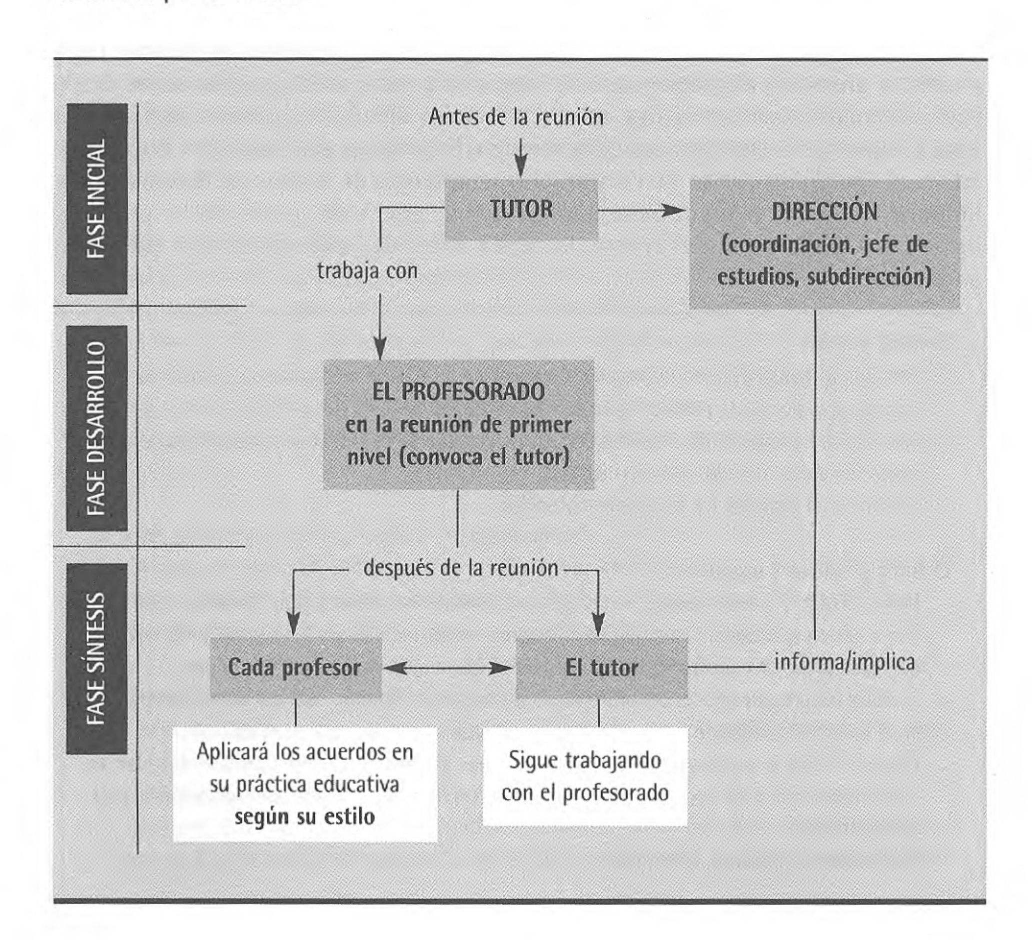
–y de un grupo como éste– no es tarea fácil. Últimamente y después de los primeros exámenes, recibe continuas quejas del profesorado que da clase en 1.º. Le molestan estas quejas porque él no tiene solución inmediata a todo lo que le plantean.

Está conociendo a sus alumnos y alumnas, y también las grandes y diversas dificultades que tiene cada uno. Desea ayudarles a tener estrategias que les permitan sobrevivir al mundo que rodea a muchos de ellos. Conociéndolos, ha hecho consciente la existencia de mundos realmente paralelos.

Desea hacer una intervención educativa en su grupo donde la aceptación, la cooperación, la responsabilidad autónoma, el interés por algo sea prioritario, pero necesita el apoyo y el buen trabajo de todo el profesorado que interviene en el aula. Toma la decisión de aprovechar las reuniones habituales de equipo educativo de nivel para trabajar con el profesorado. Tiene en su mente un esquema de trabajo con el que organiza y planifica el trabajo con el profesorado.

El trabajo en equipo

A continuación se presenta un esquema de trabajo (secuencia) prevista mentalmente por el tutor:



El tutor, antes de la reunión piensa, prevé y planifica

Los previos a cualquier situación son importantes. Fijémonos en el ejemplo de la reunión. El tutor y cada profesor viven la reunión mucho antes de que ésta se realice. No tienen la misma perspectiva pero será necesario que se sientan miembros de un equipo educativo con unos objetivos comunes. Esto sucederá en el momento en que tutor y profesorado se encuentren en la reunión compartiendo intención y coherencia en la acción.

Quien lidera la reunión, en este caso el tutor (podemos establecer el paralelismo profesor-alumnos) tiene que conocer la realidad de su equipo y la vivencia de cada profesor y profesora respecto a las acciones e intervenciones que cada uno de ellos y ellas están realizando en el aula para que la reunión tenga sentido y sea útil. Conocer la realidad del profesorado le permitirá planificar, organizar y adaptar la reunión a las verdaderas necesidades de los participantes. El hecho de que el tutor conozca la realidad del profesorado y comunique, con anterioridad y claramente, sus objetivos y el trabajo que realizar en la reunión permite establecer un marco de referencia común que facilita acercar los diferentes puntos de vista, creando complicidad, confianza y confidencialidad en el equipo. El segundo paso será realizar la reunión en coherencia con las exigencias iniciales.

Las expectativas del tutor son que cada profesor y profesora entienda a cada alumno y alumna y al grupo y que las intervenciones y prácticas educativas desde cada disciplina sean coherentes entre sí. El *orden del día* es un buen instrumento para establecer las expectativas de la reunión. En el orden del día se escribirá el objetivo, el contenido que se va a tratar y la metodología de trabajo de la reunión delimitando bien el tiempo. Será imprescindible que cada profesora y profesor, incluyendo la dirección del centro, lo reciba antes de la reunión y con suficiente antelación.

El tutor piensa

- Imagina la reunión, piensa los objetivos a partir de la realidad detectada y establece la dinámica de trabajo que le permita conseguir los objetivos.
- Prepara los materiales (documentos del centro, artículo de opinión, orden del día, actas anteriores, acuerdos tomados anteriormente...).
- Decide cómo evaluará los resultados obtenidos.

El tutor planifica y organiza

- Define el objetivo de la reunión: «conseguir intervenciones coherentes que favorezcan un buen clima tanto en el trabajo como en las relaciones interpersonales en la clase de 1.º B, evitando que cada profesor y profesora tome decisiones individuales al margen del equipo».
- Canaliza las preocupaciones del profesorado a través de la reunión habitual de trabajo prevista en el calendario evitando así que la «terapia de pasillo» sea una práctica habitual.
- Comparte con el profesorado las preocupaciones y construye conjuntamente un plan de trabajo para que cada profesor y profesora ni se sienta solo ni se vea obligado a tomar decisiones aisladas.
- Prepara detenidamente la reunión.

El tutor implica a la dirección

Quiere la implicación del equipo directivo en su plan de trabajo con el profesorado para evitar situaciones aisladas o la limitación en el momento de tomar alguna decisión por lo que, previo a la reunión:

- Expone a la dirección sus objetivos.
- Pide flexibilidad en la organización para poder convocar, si es necesario, una reunión extraordinaria.
- Hace explícita la necesidad de que la dirección apoye el trabajo del profesorado.

El tutor se informa

- Selecciona la información más relevante que ha podido recoger de cada alumno y alumna a través de las entrevistas personales con el alumnado y con sus familias.
- Conoce, a través de una asamblea de clase, la opinión del grupo respecto a su ritmo de trabajo en las diferentes materias con las preguntas: «¿Estás satisfecho o satisfecha de tu trabajo en la clase?», «¿y del trabajo del grupo-clase?», «¿qué propondrías para mejorar?».

El tutor tiene en cuenta la zona de desarrollo próxima de cada profesor y profesora e intenta ser empático

- Habla con cada profesora y profesor aprovechando patios, cambios de clase, recreos... para detectar con exactitud cuáles son las verdaderas preocupaciones.
- Traduce la preocupación de cada profesora y profesor en una reflexión más amplia que supere la anécdota y que conduzca a poder tomar acuerdos y decisiones educativas en equipo.
- Busca el contraste y la opinión de la psicopedagoga para establecer un marco teórico referencial.

El tutor prepara materiales

- Habla con la psicopedagoga y buscan conjuntamente un artículo para conseguir una visión más amplia y un análisis de la realidad más competente y profesional.
- Escribe un orden del día pensando los objetivos y seleccionando bien los temas a tratar. El tiempo es una limitación importante. Con una hora de reunión, sólo se trabajará el tema más prioritario, urgente y que permita llegar a tomar alguna decisión.
- Hace fotocopias del artículo y distribuye el orden del día por correo electrónico o papel... al profesorado.

El tutor organiza, prevé y planifica estratégicamente

- Convoca, prepara y da contenido a la reunión del profesorado.
- Hace la previsión del espacio y del tiempo.
- Tiene en cuenta la sensibilidad y opinión del profesorado.

El tutor define y escribe los objetivos

- Conseguir que el profesorado se predisponga a tener una mayor comprensión con el grupo regulando la exigencia y la flexibilidad.
- Implicar a la dirección en el proceso de trabajo.
- Compartir y consolidar entre el profesorado la idea de que la reunión es un instrumento de trabajo y un espacio privilegiado para que el profesorado piense y reflexione sobre su prácti-

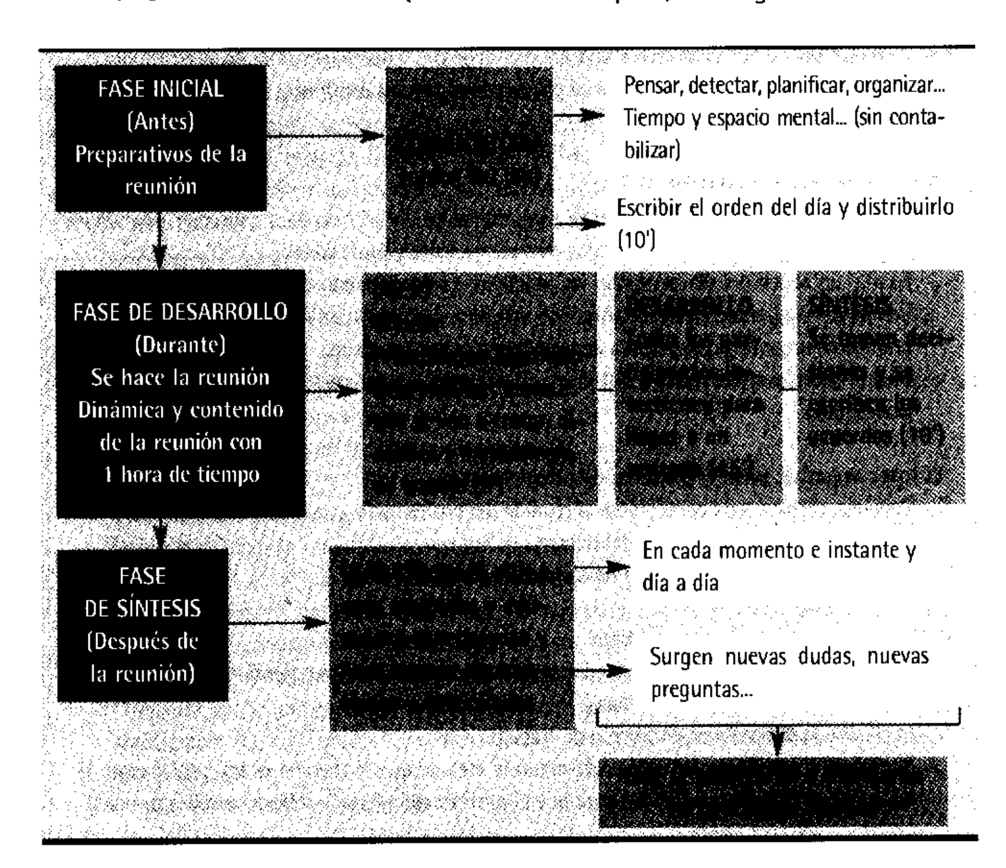
ca educativa en la realidad del aula (en este caso 1.º B) para detectar y proponer acciones que ayuden al alumnado a desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo a través de los distintos contenidos de aprendizaje (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes).

El tutor prevé la dinámica de trabajo
El tutor imagina la reunión y piensa un par de actividades, (una individual y otra en pequeños grupos) que permitan desarrollar la reunión con éxito y, al final, poder llegar a acuerdos. Cuidará de que la reunión se desarrolle de manera distendida y con un buen clima (Franco y Muñoz, 2000).

El orden del día es un instrumento de trabajo para que cada profesor y profesora conozca el motivo de la reunión. Saber previamente por qué se hace la reunión y qué contenido tendrá permite que se llegue a la reunión con mayor motivación y unas expectativas más positivas. El orden del día contiene toda la información que el profesorado necesita conocer: lugar, día y hora, duración de la reunión, objetivo y contenidos que se van a tratar. En este caso es el tutor quien convoca la reunión.

Organización, planificación y desarrollo de una reunión

La secuencia de la reunión (antes-durante-después) es la siguiente:



ca educativa en la realidad del aula (en este caso 1.º B) para detectar y proponer acciones que ayuden al alumnado a desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo a través de los distintos contenidos de aprendizaje (hechos, conceptos, procedimientos, actitudes).

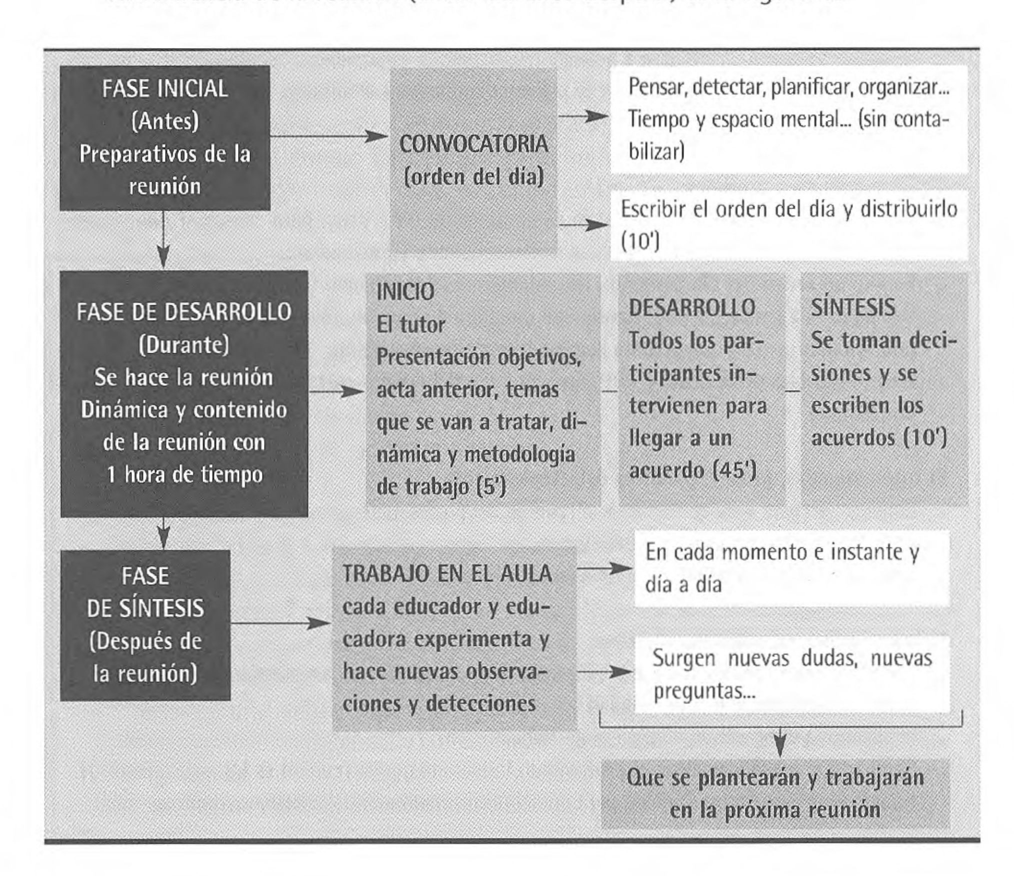
El tutor prevé la dinámica de trabajo

El tutor imagina la reunión y piensa un par de actividades, (una individual y otra en pequeños grupos) que permitan desarrollar la reunión con éxito y, al final, poder llegar a acuerdos. Cuidará de que la reunión se desarrolle de manera distendida y con un buen clima (Franco y Muñoz, 2000).

El orden del día es un instrumento de trabajo para que cada profesor y profesora conozca el motivo de la reunión. Saber previamente por qué se hace la reunión y qué contenido tendrá permite que se llegue a la reunión con mayor motivación y unas expectativas más positivas. El orden del día contiene toda la información que el profesorado necesita conocer: lugar, día y hora, duración de la reunión, objetivo y contenidos que se van a tratar. En este caso es el tutor quien convoca la reunión.

Organización, planificación y desarrollo de una reunión

La secuencia de la reunión (antes-durante-después) es la siguiente:



El profesorado, antes de la reunión

Cada profesor y profesora sabe a qué reuniones tiene que asistir pero la motivación, demasiado a menudo, no es la más adecuada. Podríamos plantearnos si nos sentimos asistentes o participantes en las reuniones a las que vamos. Cuando el profesorado recibe el orden del día, ya empieza para él la reunión porque tiene la posibilidad de comenzar a pensar y a trabajar su contenido. La motivación e implicación de cada profesor y profesora depende, en gran parte, de estos momentos porque es cuando establece sus propias expectativas respecto a su trabajo y al de sus compañeros y compañeras de equipo. Si se siente identificado y próximo a la reunión a la que asistirá, se preparará para participar activamente porque sabe que su aportación tiene valor. Pero si en este primer momento vive la reunión como un trámite porque sabe, por experiencia, que las reuniones no sirven para nada, llegará a la reunión sin ánimos y desmotivado.

El profesorado planifica y organiza

Es importante:

- Leer y no archivar de cualquier manera el orden del día.
- Apuntar en la agenda el día de la reunión, planificar un tiempo personal para poder leer el artículo y pensar en la reunión.
- Entender, a partir del orden del día recibido, que el punto de observación de la clase obligará a mirar de nuevo al grupo para hacer consciente la propia actuación y aportar las nuevas observaciones al equipo: reacciones de los alumnos y alumnas, identificar qué va bien (estrategias, comentarios, ejercicios, metodologías...), tener identificado qué es lo que realmente produce dificultades (comentarios, comportamientos, horarios, distribución del tiempo, ritmos de trabajo...) y tomar notas para hacer aportaciones en la reunión.

El profesorado se informa e investiga

- Observa y habla con los alumnos.
- Observa y analiza su práctica.
- Comunica y contrasta su experiencia.
- Lee, estudia, amplía, profundiza.
- Lee el artículo, recupera lecturas hechas, experiencias realizadas, reconoce lo que sabe, identifica lo que necesita saber...

El profesorado tiene en cuenta la zona de desarrollo próxima del alumnado e intenta ser empático

- Quiere entender el punto de vista del alumno y alumna.
- No actúa con prepotencia.
- Se deja interrogar por la realidad.
- Abre su mente de aprendiz a nuevas reflexiones.

El profesorado planifica

- Busca un tiempo personal.
- Organiza su agenda.
- Piensa en la reunión.

El profesorado prepara la reunión

- Piensa en el objetivo de la reunión.
- Conecta el tema de la reunión con sus reflexiones y experiencia (conocimientos previos).
- Toma notas para hacer aportaciones a la reunión.

El tutor y el profesorado durante la reunión

La reunión, en el momento en que se produce, tiene un tiempo propio (en nuestro caso: una hora) pero forma parte de un proceso que hace días que ha empezado. La reunión tiene su propia secuencia pero es sólo una acción puntual que forma parte de un encadenado de acciones que pertenecen a una secuencia amplia –muy compleja por cierto– en la que se da la conexión entre el trabajo de un equipo (vida del equipo, relación interprofesional) y la realidad del aula (contenidos de aprendizaje y vida del grupo).

El tiempo

Saber y poder regular el tiempo de la reunión es un valor. Es muy importante mantener disciplina en el horario.

Conviene empezar la reunión puntualmente para poderla terminar también con puntualidad. Se agradece infinitamente estar en la reunión con la seguridad y la confianza de que se terminará en el momento previsto y de que podremos darnos un respiro tomando un café o relajándonos un poco antes de empezar la siguiente actividad.

Esta disciplina ayuda a trabajar con seriedad y a aprovechar el tiempo destinado a la reunión.

Empieza la reunión (fase inicial)

En el primer momento, el tutor explica cómo ha preparado la reunión. A continuación, presenta el trabajo que se va a realizar (objetivos, contenido y dinámica de trabajo) que coincide con el orden del día propuesto. No hacen falta muchas explicaciones, ya que todos los participantes conocen el objetivo a partir del orden del día recibido.

Es deferente dejar unos minutos para que los participantes puedan hacer alguna aportación, pregunta, sugerencia o comentario respecto al orden del día e incluir las observaciones en la propia reunión. A partir de aquí, el tutor y el profesorado tienen roles distintos. El tutor conduce y lidera la reunión; el profesorado participa aportando sus ideas y experiencia (véase el cuadro 11).

Va transcurriendo el tiempo de la reunión (fase de desarrollo)

En el desarrollo de la reunión podemos atender a los siguientes aspectos: la dinámica, el clima, la regulación del tiempo y la organización de los contenidos.

A. Dinámica de trabajo. Turno de palabras

Cada participante expone su experiencia y su manera de hacer en el aula de 1.º B. También sus aciertos y dificultades. El tutor toma notas de las distintas intervencio-

Cuadro 11. Papel del tutor y de cada profesor en la fase inicial

PAPEL DEL TUTOR (Rol de líder de la reunión)	PAPEL DE CADA PROFESOR (Rol de participante de la reunión)
. Presentación de la situación (recopilación y síntesis). . Plantea los objetivos de la reunión. . Establece la dinámica de trabajo. . Delimita el tiempo destinado a cada punto. . Establece el convenio previo de confidencialidad en el grupo.	. Acepta o discute la dinámica de trabajo. . Escucha, participa y se autointerroga. . Hace nuevas propuestas. . Mantiene una actitud de rigor y profesionalidad. . Acepta la confidencialidad.

nes. Al final, el tutor tiene que ser capaz de hacer una síntesis de lo expuesto intentando llegar a una dimensión de análisis que supere las anécdotas y ejemplos, agrupando por temas o categorías las distintas ideas.

El tutor, como moderador de la reunión, regula el tiempo y las intervenciones, evitando las anécdotas o explicaciones que desvíen la conversación de los objetivos iniciales, manteniendo siempre un nivel de empatía y, sobretodo, de buen humor.

B. Clima

Todos sabemos la importancia que tienen las relaciones interpersonales y el clima que seamos capaces de crear en las reuniones para que todos los participantes salgan de la reunión satisfechos porque se ha trabajado. Es imprescindible que las reuniones de trabajo funcionen, es decir, que sean significativas, prácticas y útiles; también distendidas y agradables.

No podemos permitir que los profesores y profesoras asistan a las reuniones y salgan diciendo que han perdido el tiempo o que nunca nos permitimos reír. Si es así, mejor no hacerlas.

C. Regulación del tiempo. Realismo y eficacia

El tiempo es un condicionante. Tenemos el tiempo que tenemos y es cuestión de sacarle el máximo rendimiento. En una hora de reunión no podemos poner demasiados puntos para tratar porque no será posible discutirlos todos. Es imprescindible seleccionarlos en función de las necesidades y prioridades del grupo.

Una hora de reunión bien gestionada permite establecer un acuerdo que mejore la práctica. Con la cantidad de reuniones que a lo largo del curso hacemos y a las cuales asistimos, ¡cuántos acuerdos podríamos sumar al final de curso! Está bien ser ambiciosos pero también realistas. ¡Una reunión, un acuerdo!

D. Organización de los contenidos

El contenido de la reunión puede organizarse en categorías (véase el cuadro 12 en la página siguiente).

Cuadro 12. Organización del contenido de la reunión en categorías

LAS DIFICULTADES DETECTADAS EN EL ALUMNADO	LOS ASPECTOS POSITIVOS DETECTADOS EN EL ALUMNADO
Organización y hábitos personales . Concentración. . Hábitos de trabajo. . Falta estudio (organización y planificación del trabajo). . No usan la agenda.	**Organización y hábitos personales** . Puntualmente, ha ido muy bien que al terminar una actividad o la sesión se haya escrito una frase sintetizando lo que hemos hecho. . Recuperar la frase escrita en la siguiente sesión, ha ayudado a centrar el trabajo.
Actitudes . Interés y motivación. . Dependencia del profesor (sólo actúan bajo chantaje y amenazas). . Voluntad para trabajar (esfuerzo: sentido). . No hay modelos positivos (faltan referentes comunes). . Miedo e inseguridad.	**Actitudes** . Responden a los estímulos positivos. . Cambio de actitud cuando entienden lo que hacen. . La mayoría colabora con material complementario cuando se les pide en tecnología o en plástica.
Clima y relaciones interpersonales . Etiquetados de fracasados. . Quejas permanentes de los profesores. . Mala relación entre ellos (no se respetan, insultos, golpes). . Poco respeto al material.	**Clima y relaciones interpersonales** . Dan su opinión sobre cómo hacer una cosa e intentan aplicarlo. . Les gusta jugar a pelota. . Les gusta salir de excursión y hacer actividades al aire libre.
LAS DIFICULTADES DETECTADAS EN EL PROFESORADO	**LOS ASPECTOS POSITIVOS DETECTADOS EN EL PROFESORADO**
Organización y hábitos personales . Se cambia la actividad sin avisar. . No se comunican los objetivos al alumnado. . No se usa la agenda de manera evidente.	**Organización y hábitos personales** . Va bien recordar la clase anterior y acabar la clase con un resumen de lo que se ha trabajado. . Ayuda apuntar en la pizarra los ejercicios a hacer en casa.
Actitudes . Los profesores transmitimos pesimismo y desgana. . Se muestra malhumor y enfado. . No siempre se hace lo que se dice.	**Actitudes** . Hacer una broma puntual baja tensión y relaja. . Reír con los alumnos. . Seleccionar las observaciones y no verlo todo como un problema. . Ver el lado positivo.
Clima y relaciones interpersonales . Se levanta la voz con frecuencia. . Molesta la sensación de perder el tiempo.	**Clima y relaciones interpersonales** . Interesarse por las intervenciones de todos los alumnos y alumnas. . Variar las actividades. . Combinar el trabajo individual y el de grupo.

Cuadro 13. Papel del tutor y de cada profesor en la fase de desarrollo

PAPEL DEL TUTOR (Rol de líder de la reunión)	PAPEL DE CADA PROFESOR (Rol de participante de la reunión)
. Relaciona las distintas intervenciones. . En función de los objetivos, establece categorías y selecciona las intervenciones agrupando los temas, los ejemplos, y las propuestas (organización, actitudes diferenciando las referencias a los alumnos y a los profesores). . Pide matices y explicaciones más amplias de alguno de los aspectos para asegurar la comprensión de todos por igual. . Acepta la colaboración y contraste de cada participante. . Hace una propuesta de actuación para poder centrar la atención y llegar a un acuerdo. . Controla el tiempo de la reunión. . Capta la receptividad del grupo.	. Interviene positivamente. . Contrasta lo que se dice con la propia práctica. . Propone y acepta cambios. . Reconoce éxitos y errores. . Sabe que está construyendo en equipo.

Esta lista, fruto de la rueda de intervenciones y organizada de manera improvisada en la propia reunión (más tarde se puede ordenar mejor), es lo que tiene que permitir seleccionar lo importante, lo urgente y lo viable y poder definir una acuerdo que permita modificar y mejorar la práctica educativa de cada profesor y profesora en el aula. Tomar acuerdos es imprescindible, pero acuerdos que seamos capaces de cumplir y de evaluar.

Es muy útil que, en un momento dado, pueda romperse la estructura de la reunión y dedicar dos o tres minutos a un trabajo, o individual o en pequeños grupos, para hacer propuestas concretas teniendo presente todo lo discutido. A partir de aquí, entre todos se definirá el acuerdo que tiene que permitir al equipo educativo llevar a cabo intervenciones que mejoren su práctica. Se unificaran las propuestas de cada grupo.

Se acaba el tiempo: los últimos minutos de la reunión (fase de síntesis)

La reflexión y la discusión a lo largo de la reunión tienen sentido si se llega a concretar alguna actuación y a decidir alguna medida de aplicación inmediata en la práctica educativa de cada profesor y profesora. Por lo tanto, es absolutamente imprescindible que se redacten unos acuerdos. Éste es un momento de atención, un momento clave y especialmente importante y delicado porque tomamos la decisión más relevante de toda la reunión y coincide con un momento de cansancio, con la prisa y las ganas de terminar la reunión. Es importante llegar a un acuerdo y establecer criterios de evaluación. Decidir cómo nos evaluaremos permite que todo el profesorado se comprometa a cumplir los acuerdos tomados.

Se escriben los acuerdos que asumen todos los participantes a la reunión:

Acuerdos de la reunión tomados en el caso

En el momento de planificar los contenidos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, las intervenciones... cada profesor y profesora:

- Pensará y utilizará estrategias metodológicas que tengan en cuenta los acuerdos tomados.
- Dará un tiempo en cada clase para que los alumnos y alumnas puedan anotar el trabajo en la agenda (no se dará por supuesto que lo hacen solos).
- Organizará las sesiones de trabajo con los alumnos en tres momentos diferenciados:
  - *Inicio*: momento en que se explicarán los objetivos de cada tema a la vez que se explicarán el conjunto de actividades y el plan de trabajo que se realizará para compartir con los alumnos y alumnas lo que se pretende conseguir. Cada sesión se iniciará recordando la sesión anterior.
  - *Desarrollo*: conjunto de actividades diversas que se presentarán de manera que el alumnado tenga pautas claras ejercitando, si es conveniente, sobre modelos previamente enseñados.
  - *Final*: momento en el que se valoran los aspectos positivos y negativos de todo el trabajo realizado (proceso, actividades, clima, relaciones, tiempo...) ayudando al alumnado a que aprenda a explicitar sus dudas y dificultades. Se plantea el trabajo para la siguiente sesión.
- Se dirigirá al alumnado sin exasperación, controlando su tono de voz, dando y generando confianza.

En los últimos minutos de la reunión realizan una lectura en voz alta de los acuerdos tomados, consensuando la redacción. El tutor se compromete a redactar el acta y a hacerla llegar a todos los participantes y a la dirección del centro. La reflexión sobre la práctica (revisión, valoración, evaluación) se hará en la próxima reunión en la cual cada profesor y profesora hará referencia a la experiencia realizada y a las nuevas necesidades en función de los acuerdos tomados.

Tareas del tutor y del profesorado después de la reunión

El tutor

- Redacta el acta con los acuerdos que remitirá a todo el profesorado de 1.º B y al equipo directivo.
- Piensa en el profesorado y dedica parte de su tiempo a hablar y a comentar con éste la aplicación de los acuerdos tomados y se prepara para hacer nuevas observaciones y detecciones tanto en el alumnado como en el profesorado para poder plantear la próxima sesión de trabajo.
- Trabaja con el equipo directivo los acuerdos de la reunión para implicarlo en el proceso de trabajo con este equipo.

El equipo directivo

- Se mantiene informado del proceso de trabajo de los equipos.
- Hace propuestas y sugerencias
- Da apoyo al trabajo del tutor y al del equipo educativo.

El profesorado

- Piensa, organiza, planifica..., según su propio estilo, el trabajo de los distintos contenidos a través de diversas actividades de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los acuerdos de la reunión.
- Entra en el aula e imparte su disciplina. Traduce a la práctica lo que previamente ha pensado y planificado.
- Experimenta y observa de nuevo el trabajo, hábitos, comportamiento, clima, relaciones interpersonales... en función de los objetivos planteados y hace nuevas detecciones que aportará en la siguiente reunión de profesorado.

Como síntesis de las diferentes fases y papeles que juegan cada uno de los integrantes en el proceso de planificación del caso presentado, se ofrece en el cuadro 14 (véase en la página siguiente) la planificación secuenciada y resumida de todo lo expuesto en este apartado.

Cuadro 14. La planificación secuenciada, una visión panorámica de la realidad: planificar una reunión con el profesorado

FASE INICIAL	FASE DE DESARROLLO			FASE DE SÍNTESIS
Antes de la reunión	Durante la reunión (el tutor y el profesorado trabajan juntos)			Después de la reunión
(tutor) . Recoge impresiones y vivencias del profesorado. . Prepara el orden del día. . Define los objetivos, piensa la dinámica y metodología de trabajo atendiendo el tiempo y adaptada a los asistentes. . Trabaja con el equipo directivo. **(profesor)** . Recibe el orden del día y se prepara para la reunión.	FASE INICIAL **(tutor)** . Recuerda la reunión anterior. Comunica: - los objetivos de la reunión, - la dinámica y el ritmo de trabajo. **(profesorado)** . Está motivado por la reunión. . Mantiene sus expectativas.	FASE DE DESARROLLO **(tutor-profesorado)** . Establece una rueda de intervenciones. . Regula el tiempo. . Selecciona el contenido según los objetivos establecidos. . Hace una síntesis de la conversación. . Expresa en voz alta los acuerdos para asegurar la objetividad y la transparencia. . Escribe lo que se ha dicho en coherencia con lo hablado. **(tutor)** . Gestiona la reunión. . Regula las intervenciones. . Controla el tiempo. . Toma notas. **(profesorado)** . Interviene. . Autorreflexiona. . Pone ejemplos.	FASE DE SÍNTESIS **(tutor-profesorado)** . Consensua la redacción de los objetivos. . Establece fecha reunión extraordinaria. . Hacen una valoración de la reunión respecto a los objetivos iniciales. **(tutor)** . Escribe el acta. . Compromiso con el grupo. **(profesor)** . Asume los acuerdos. . Los incorpora en su práctica.	**(tutor)** . El tutor recuerda y visualiza la reunión. . Valora la sesión de trabajo respeto los objetivos planteados inicialmente. . Habla con la dirección. **(profesor)** . Aplica los acuerdos. . Revisa su práctica. . Experimenta y observa.
EVALUACIÓN FORMATIVA				
El **tutor** y el **profesorado** evalúan continuamente a través de sus observaciones y vivencias el desarrollo de la reunión y la aportación de los participantes. Autorregulan sus intervenciones adaptándolas a las necesidades de cada momento como fruto de la constante observación de la reunión y situación de los participantes intentando no perder de vista los objetivos. En algún momento, se tendrá que improvisar si la situación lo requiere, por ejemplo en caso que alguien interfiera en el buen funcionamiento de la reunión y por lo tanto impida conseguir los objetivos. Tutor y profesorado tendrán que ser buenos estrategas. Los dos, con roles distintos, tienen interés en la reunión. Las intervenciones de uno y otros tienen que complementarse para llegar al propósito de la reunión: establecer un acuerdo para hacer intervenciones educativas en 1.° B.				

Planificar la acción en el aula

En el caso que hemos ido siguiendo, ahora le corresponde al profesorado planificar y llevar a cabo la acción educativa en el aula. Comentaremos la planificación de la secuencia que se prevé desarrollar en el aula la fijándonos en dos profesores (que denominaremos *A* y *B*) para ver cómo cada uno ellos, partiendo de las mismas intenciones y referentes, trabaja con su estilo propio.

Los dos profesores imparten lengua y coinciden en 1.º B porque uno de ellos además de lengua, imparte una lengua extranjera en este grupo. Tienen que trabajar la comunicación (véase el cuadro 15).

Descripción general

- *Dominio atendido:* el lenguaje, un sistema de comunicación
- *Nivel:* primer curso de educación secundaria
- *Lenguas:* la oficial de la escuela y por extensión, todas las lenguas del mundo
- *Duración:* 3 sesiones y una salida matinal
- *Material:* libro de texto, diccionarios y apuntes complementarios
- *Espacio:* aula, mediateca-biblioteca, una emisora de radio
- *Actividad de continuación:* se observarán las formas de comunicación utilizadas en clase para tomar consciencia y mejorarlas.
- *Responsables:* el profesor de lengua.
- *Interdisciplinariedad:* profesores de lenguas extranjeras, ciencias sociales... y todo el profesorado.

Cuadro 15

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
1. Haber entendido qué elementos facilitan la comunicación y cuáles la impiden 2. Saber hacer un esquema con las características fundamentales de la comunicación utilizando una terminología científica. (1 hora)	3. Observar una situación comunicativa de la realidad: una tertulia en una emisora de radio. (3 horas)	4. Realizar un debate sobre un tema de actualidad. 5. Valoración. (2 horas)	6. Evaluación (prueba de síntesis). (1 hora)
7. Saber controlar el tono de voz mientras se trabaja. 8. Utilizar la agenda para planificar y conocer el trabajo que hay que realizar.			

ESTRATEGIA METODOLÓGICA			
. Trabajo individual. . Trabajo en pequeños grupos.	. Trabajo individual.	. Trabajo individual. . Trabajo en pequeños grupos, . Trabajo en gran grupo.	. Trabajo individual.
MATERIALES			
. Libro de texto. . Apuntes del profesor. . Diccionario.	. Pauta de observación. . Apuntes del profesor.	. Notas personales. . Referencias bibliográficas.	. Prueba objetiva.
ESPACIO			
. Aula. . Biblioteca-mediateca.	. Visita radio.	. Aula con las mesas en circulo.	. Mesas individuales.

Planificar es decidir

Planificar nos permite decidir qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento. ¿Cuánto tiempo queremos dedicar a este tema? ¿Cuántas sesiones tenemos? ¿Qué haremos en cada sesión? ¿Qué queremos que sepan los alumnos y alumnas al final? ¿Cómo evaluaremos? Disponer de una plantilla similar a la del cuadro 16 puede ayudarnos a pensar estratégicamente.

En el caso que nos ocupa, los profesores *A* y *B* (véase el cuadro 17 de la página 134):

- Tienen las mismas intenciones y los mismos referentes (proyecto educativo y curricular, intención de educar para formar personas autónomas y con criterio).
- Trabajan la misma unidad, los mismos contenidos: la comunicación y la información; definición y esquema de comunicación; distintas formas de comunicación, distintas situaciones comunicativas, distintos registros; la lengua en cada situación comunicativa: emisor y contexto; el debate; el subrayado y el resumen de un artículo de opinión; uso del diccionario; buscar y trabajar la información; control en el tono de voz; concentración en el trabajo individual.
- Definen los mismos criterios de evaluación; al finalizar el tema el alumnado tiene que: haber entendido qué elementos facilitan la comunicación y cuáles la impiden; saber hacer un esquema con las características fundamentales de la comunicación utilizando una terminología científica; conocer el

Cuadro 16. Ejemplo de plantilla orientativa para facilitar la planificación general

PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD, TEMA O LECCIÓN Responsable:								Fecha inicio: Fecha final:			
Unidad / Tema / Lección: Área:								Núm. Sesiones: Espacio:			
Objetivos:											
FASE INICIAL				FASE DE DESARROLLO				FASE DE SÍNTESIS			
Actividades de E-A	A realizar en:			Actividades de E-A	A realizar en:			Actividades de E-A	A realizar en:		
	Aula	Media-teca	Otros		Aula	Media-teca	Otros		Aula	Media-teca	Otros
Actividades de (auto)evaluación				Actividades de (auto)evaluación				Actividades de (auto)evaluación			
Materiales y/o recursos				Materiales y/o recursos				Materiales y/o recursos			

Cuadro 17. Esquema mental que comparten *A* y *B* con el alumnado

FASE INICIAL EN LA SESIÓN DE TRABAJO CON EL ALUMNADO	
Intervención profesor	**Intervención alumnado**
. Comunicar el objetivo de la sesión, plantear los objetivos del tema, comunicar como trabajarán (actividades de ejercitación, memorización, evaluación y estrategias metodológicas que se utilizaran para conseguir los objetivos) y ejercicios de evaluación y prueba final. . Plantear dos preguntas para recuperar el tema y las dudas de la clase anterior. ¿Qué hicimos en la última clase?, ¿qué dudas quedaron?	. Hacer preguntas para entender los objetivos. . Recordar lo que saben (conocimientos previos). . Establece expectativas. . Da inicio a la «aventura de aprender».
FASE DE DESARROLLO EN LA SESIÓN DE TRABAJO CON EL ALUMNADO	
Intervención profesor	**Intervención alumnado**
. Actividades diversas seleccionadas utilizando el libro de texto o/y otras fuentes.	. Responden las preguntas oralmente. . Realizan las actividades. . Se organizan como grupo. . Aprenden, se hacen preguntas, aplican estrategias diversas.
FASE DE SÍNTESIS EN LA SESIÓN DE TRABAJO CON EL ALUMNADO	
Intervención profesor	**Intervención alumnado**
. Hacer una pregunta valorativa-evaluativa de cada paso realizado apuntando las respuestas en la pizarra: ¿«qué ha ido bien» y «que no» de la clase de hoy? ¿Qué hemos aprendido? . Ayudar a utilizar la agenda. . Plantear el trabajo para la siguiente sesión.	. Reconocer, individualmente y en grupo lo que ha ido bien y lo que no. . Anotar en la agenda el trabajo que hay que realizar.
FASE DE SÍNTESIS: DESPUÉS DE LA CLASE Y PREPARANDO LA SIGUIENTE (PROFESOR Y ALUMNADO)	
Profesor: recuerda y visualiza los distintos momentos del trabajo en la clase; reconoce lo que ha ido bien y lo que no; decide lo que tendrá en cuenta en la clase siguiente. **Alumnado:** sabe cómo ha trabajado; el interés y esfuerzo realizado; lo que ha entendido y lo que no y por qué; es importante que pueda decidir y pedir la ayuda que necesita.	

funcionamiento de un medio de información y comunicación concreto –la radio–; saber participar en un debate y argumentar las propias ideas; saber controlar el tono de voz mientras se trabaja; utilizar la agenda para planificar y conocer el trabajo a realizar; aprender a observar las distintas situaciones comunicativas que se produzcan en el aula y tomar decisiones para mejorarlas.

Cada uno con su estilo

El profesor *A* se ciñe al libro de texto que tiene el alumnado. Piensa que si el alumnado lo ha comprado se tiene que utilizar y cree que es una ayuda importante para estudiar, ya que contiene definiciones y ejemplos. Asegura que sus explicaciones y las actividades que él propone ayudan a los alumnos y alumnas a interpretar y a entender mejor los distintos conceptos para que puedan hacer un estudio comprensivo. Sabe de sobras que, para estudiar, no sólo se tiene que usar el libro de texto. Los alumnos que tienen hábito y estrategias de estudio ya hacen sus ampliaciones, pero el libro da seguridad a los que no tienen tantos recursos personales.

Al profesor *B*, le encanta improvisar. Sabe que tiene el libro y que el alumnado lo ha comprado, pero no le gusta estar sujeto al manual y siempre empieza la clase con alguna anécdota, un ejemplo o una pregunta que interrogue y provoque la curiosidad de sus alumnas y alumnos. Utiliza el libro para señalar la concreción de un concepto, estudiar una definición o aprovechar una lectura interesante. Para él, el libro es un instrumento más y muchas veces se pasa la clase sin abrirlo.

A entra en la clase y encuentra a los alumnos alborotados. Acaban de hacer un examen y parece que ya han gastado todas sus energías y no les queda ni pizca de atención. Siempre empieza pasando lista y sentado en su mesa. Sin pensarlo se acerca a un grupo de alumnos y se sienta en una de sus sillas atento a su conversación. Tiene que trabajar la comunicación y siente curiosidad para saber de qué hablan. Su presencia hace que los alumnos cambien de tema. Una sonrisa de complicidad hace que el alumnado se relaje un poco y siga, con menos alboroto, su antigua conversación. Descubre que no hay tema, no hay frases, no hay opinión, no hay discurso. El vocabulario es un argot adolescente. Se le ocurre preguntar, a riesgo de parecer ingenuo, qué quiere decir tal o tal palabra. «¡Profe...!», le dicen. «Lo siento, chicos... ésta no sale en el diccionario...» y levantándose les invita a sentarse y a coger el libro. ¡Vamos a organizar este caos!

B entra en la clase y no sabe cómo empezar el tema de la comunicación. Tiene presentes los acuerdos tomados en la reunión de equipo (un momento de introducción y plantear claramente los objetivos de trabajo al alumnado, ejercitar con distintas actividades y prever un momento de síntesis al final de la sesión) pero no ha tenido tiempo de replantear lo que tenía pensado para su clase de hoy desde la nueva perspectiva. Decide que ya lo pensará mejor a partir de ahora. Abre la puerta, entra en la clase y no encuentra ningún saludo, ningún signo que demuestre que se nota su presencia.

Mientras los mira se encuentra pensando ¿cómo trabajar la comunicación –¡toca el tema!– con unos alumnos que no saben centrar la atención y mucho menos comunicarse? ¿cómo teorizar sobre la comunicación? ¿cómo dar sentido a la lengua y que se

descubran como usuarios y hablantes? ¿cómo motivar? Los 30 chicos y chicas de 1.º ESO B continúan entusiasmados en su conversación, sentados en las mesas, desordenados.

«¿Quién quiere participar en directo en la radio?», dice con convicción. Treinta pares de ojos lo miran interrogantes y se hace un silencio absoluto. Lo cogen por sorpresa y toma conciencia de lo que acaba de decir ¿Cómo se le ha ocurrido semejante idea sin previa consulta con su colega de nivel ni con la dirección? Enseguida reacciona pensando que es un buen proyecto. Un buen amigo es periodista y trabaja en una emisora dirigiendo una tertulia de actualidad. «Podríamos descubrir este mundo», piensa. La información, la comunicación, los medios de información... ¡Le gusta la idea!

A y *B* salen de la clase y comentan, valoran y contrastan el desarrollo de la clase. *A* ha trabajado con el libro de texto pero sabe que ha cumplido los objetivos de trabajo y los acuerdos de la reunión. Ha utilizado el libro pero no ha dependido de él. Parece satisfecho con el trabajo realizado, pero no sabe hasta qué punto los alumnos han aprendido. Ha faltado más interrelación. El profesor *B* sabe que ha improvisado pero en ningún momento ha perdido de vista los objetivos, los contenidos de aprendizaje ni los acuerdos de la reunión de profesores. Ha tomado una iniciativa que compromete a distintos profesores sin previa consulta. Si lo hubiera pensado antes... Ha ganado la atención y el interés de los alumnos. A veces improvisar provoca un poco de tensión... y se da cuenta de que le ha faltado sistematización, pero está satisfecho de cómo han trabajado.

Como síntesis de las diferentes fases y papeles que juegan cada uno de los integrantes en el proceso de planificación del caso presentado, se muestra en el cuadro 18 la planificación secuenciada y resumida de todo lo expuesto en este apartado.

A lo largo de este capítulo se ha ido desarrollando un caso de planificación de trabajo docente y de planificación de la acción educativa en el aula. La perspectiva de secuencia formativa se ha mostrado útil: sólo se trata de un instrumento pero puede ayudar de manera no demasiado compleja a analizar y planificar la práctica educativa.

La secuencia está en la mente del educador o educadora. Es el esquema interno de trabajo que ayuda a construir nuestras acciones desde la intención, desde la planificación y desde la evaluación.

Cuadro 18. La planificación secuenciada, una visión panorámica de la realidad: planificar la acción en el aula

FASE INICIAL	FASE DE DESARROLLO DE LA SESIÓN DE TRABAJO			FASE DE SÍNTESIS
Antes de ir a la clase	Durante la clase (el profesor y el alumnado trabajan juntos)			Después de la clase
(profesor) . Selecciona los objetivos. . Mira el libro de texto. . Busca materiales complementarios. . Escoge y planifica las actividades. . Organiza el contenido. **(alumno)** . Rutina. . Expectativas en función de la experiencia. . Conoce el tema.	**FASE INICIAL** **(profesor)** . Empieza la sesión haciendo una referencia a la sesión anterior. . Planifica la sesión con los alumnos. . Presenta la actividad planteando el objetivo. . Controla y regula las actividades en función del tiempo. . La agenda es un instrumento de trabajo de referencia. **(alumno)** . Hace memoria de la clase anterior y se sitúa. . Ha hecho los ejercicios en casa. . Ha estudiado la lección.	**FASE DE DESARROLLO** **(profesor)** . Planteará las actividades en función de los objetivos. . Será flexible en su actuación porqué tendrá en cuenta la realidad del aula. . Permitirá que los alumnos trabajen juntos y se ayuden. . Buscará recursos para conseguir centrar la atención sin alzar la voz. **(alumno)** . Escucha. . Ve el trabajo de sus compañeros. . Hace los ejercicios. . Aprende a aplicar alguna técnica. . Descubre alguna estrategia.	**FASE DE SÍNTESIS** **(profesor)** . Al final de cada sesión, hará una síntesis de lo trabajado en la clase. . Recordará objetivos iniciales. . Valorar el trabajo. . Planteará el trabajo para la siguiente sesión. **(alumno)** . Reconoce el trabajo realizado. . Piensa qué ha sabido hacer y por qué. . Piensa qué no ha sabido hacer y por qué.	**(profesor)** . Pone en orden sus observaciones. . Analiza e interpreta su actuación y la de sus alumnos. . Toma decisiones para la próxima sesión que: - contrastará con su equipo, - comunicará a los alumnos al iniciar la clase. **(alumno)** . Decide alguna estrategia distinta. . Quiere hablar con el profesor. . Quiere hablar con un compañero.

EVALUACIÓN FORMATIVA

El **profesor** evalúa continuamente, a través de sus observaciones, el progreso individual de cada alumno y alumna y el del grupo. Regula su intervención adaptándola a las necesidades y situación del alumnado, intentando no perder de vista sus objetivos. En algún momento tendrá que improvisar si lo que desea es ayudar a aprender. Sus estrategias de aprender serán modelo para que los alumnos y alumnas sean estratégicos.
El **alumnado** observa todos los movimientos del profesor. Contrasta lo que se le dice con lo que sabe. Hace interrelaciones. Sabe cuándo entiende y cuándo no.

A modo de epílogo

A lo largo de los capítulos anteriores hemos tratado sobre la práctica educativa y lo hemos hecho articulando el análisis y la planificación de esta práctica a partir de lo que hemos denominado secuencia formativa. Combinando aspectos de fundamentación y ejemplos prácticos, hemos conceptualizado la secuencia formativa, didáctica o de enseñanza-aprendizaje; tratado sobre sus referentes; comentado sus fases; visto ejemplos de educación primaria, secundaria y social; expuesto algunas estrategias coherentes con esta perspectiva; y planteado cómo partir de la secuencia para analizar la propia práctica y para planificarla.

A estas alturas debe de haber quedado suficientemente claro lo que es y también lo que no es la secuencia formativa. En educación –quizás en las ciencias sociales en general– nos movemos demasiado por modas y, en ocasiones, parece que busquemos recursos mágicos. El concepto de secuencia formativa no pretende ser ni lo uno ni lo otro, sino algo mucho más sencillo.

Trabajar mediante secuencias formativas no es nuevo ni inhabitual. Al contrario, es lo que hacemos los educadores y educadoras. Precisamente aquí radica una parte de su posible interés: nos estamos refiriendo a algo que es habitual en la práctica educativa. Lo que quizás no es tan habitual es el pensamiento estratégico, la reflexión sobre la práctica y la planificación coherente y a la vez con alta flexibilidad. No lo es porque las urgencias del día a día llenan todo nuestro tiempo de profesionales de la educación.

En una sociedad en cambio acelerado y permanente, donde se cuestionan los valores tradicionales, y donde la realidad es altamente compleja, no basta con atender a las urgencias. Se hace de todo punto necesario pensar el por qué, el qué, el cuándo y el cómo de la práctica educativa. La secuencia formativa puede ser un buen esquema para pensar y repensar esta práctica. Se trata de ver nuestra acción de enseñanza como un proceso, con unas fases, donde se va construyendo aprendizaje paso a paso.

La secuencia puede ayudar porque propone diseccionar la práctica educativa a partir de las características de la propia práctica. Es por ello que puede ser un buen referente para el análisis y puede ayudar a planificar mejor.

Evidentemente, la clave está en las estrategias metodológicas y de evaluación que conforman una secuencia formativa. Su análisis no es posible si no se parte de un modelo psicopedagógico, de una determinada concepción sobre cómo se produce el proceso de aprendizaje. Es a partir de este modelo y del estudio de las características y del contexto de los educandos y educandas que podremos analizar y decidir qué tipo de estrategias son las más adecuadas en cada una de las fases.

La secuencia, por otro lado, tiene que responder a unas determinadas intenciones formativas, tanto de carácter general (desarrollar el aprendizaje de la autonomía, por ejemplo) como específico (contenidos de aprendizaje conceptuales, de habilidades, de convivencia, etc.). La planificación o el análisis de una secuencia (dos aspec-

tos, por otra parte, interrelacionados) tiene que fundamentarse en su adecuación a las intenciones formativas y en su adecuación a los mecanismos favorecedores del proceso de aprendizaje.

No se trata, por lo tanto, de un concepto únicamente técnico: diseñar una secuencia en clave de enseñanza tradicional no responde a cuestiones que hemos considerado claves en páginas anteriores, tales como la doble y simultánea perspectiva del educador y del educando y la interrelación entre las actividades de aprendizaje y las de evaluación.

Optar por una visión de la práctica desde la perspectiva de la secuencia formativa cobra pleno sentido cuando entendemos nuestra práctica como compleja y pretendemos reflexionar sobre ella para mejorarla. La secuencia permite una visión global y, a la vez, parte de lo que realmente estamos haciendo en el día a día. Plantearla como una moda o como un recurso que va a solucionar todos nuestros problemas no tiene sentido. Verla como una oportunidad para orientarnos en la complejidad, como un esquema mental y compartido de análisis y planificación, puede resultar interesante. La experiencia de aquellos educadores y educadoras que lo han considerado así, parece confirmarlo.

Bibliografía

ALLAL, L. (1979): «Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pedagógiques et modalités d'application», en ALLAL, L.; CARDINET, LJ.; PERRENOUD, PH. (eds.) (1979): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié.* Berna. Peter Lang.

ÁLVAREZ, A.; RÍO, P. del (1990): «La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo», en COLL, C.; PALACIDS, J.; MARCHESI, A. (comp.) (1990): *Desarrollo psicológica y educación, II. Psicología de la educación.* Madrid. Alianza Editorial.

BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social.* Madrid. Espasa Calpe.

— (1987): *Pensamiento y acción.* Barcelona. Martínez Roca.

BELLÓN, J.; QUINQUER, D. (1997): «La vida cotidiana en la época franquista. Un trabajo basado en la historia oral». *Guías Praxis para el profesorado de ESO.* Barcelona. Praxis. (Trabajo cooperativo en una secuencia de historia.)

BIDDLE, B.I.; GOOD, T.L.; GOODSON, I.F. (2000): *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos.* Barcelona. Paidós.

BONALS, J. (2000): *El trabajo en pequeñas grupos en el aula.* Barcelona. Graó.

CARDINET, J. (1991): *L'évaluatian scolaire et practice.* Bruselas. Bock Université.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona. Martínez Roca.

CDLL, C.; BOLEA, E. (1990): «Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar», en COLL, C.; PALACIDS, J.; MARCHESI, A. (comp.) (1990): *Desarrollo psicológica y educación, II. Psicología de la educación.* Madrid. Alianza Editorial.

—; COLDMINA, R. (1990): «Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comp.) (1990): *Desarrolla psicalógico y educación, II. Psicología de la educación.* Madrid. Alianza Editorial.

— (1991): «Concepción constructivista y planteamiento curricular». *Cuadernas de Pedagogía,* n. 188, pp. 8-11.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido: El desarrolla de la camprensión en el aula.* Barcelona. Paidós.

ELLIOTT, J. (1986): *La investigación-acción en el aula.* Valencia. Generalitat Valenciana.

— (1990): *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.

— (1996): *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid. Morata.

FRANCO, R; MUÑOZ, C. (2000): *Dirección de reuniones.* Barcelona. Praxis.

GINÉ, N.; MARUNY, L.; MUÑOZ, E. (1995): *Qué apinan los alumnas sobre la ESO.* Madrid. Síntesis.

— (1998): «Un centro para alumnado diverso», en CASAMAYOR, G. (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictas. La disciplina en la enseñanza secundaria.* Barcelona. Graó.

—; PARCERISA, A. (2000): *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica.* Barcelona. Graó.

— y otros (2000): *¿Cómo hacerla? Prapuestas para educar en la diversidad.* Barcelona. Graó.

GÓMEZ, I.; JORBA, J.; PRAT, A. (eds.) (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid. Síntesis.

IMBERNÓN, F. (coord.) (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE UB/Horsori.

JOHNSON, D. y otros (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.

JORBA, J.; CASELLAS, E. (eds.) (1997): *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid. Síntesis.

—; CASELLAS, E.; PRAT, A.; QUINQUER, D. (coord) (2000): *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Bellaterra. ICE de la UAB.

—; SANMARTÍ, N. (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid. MEC.

LLENA, A.; PARCERISA, A. (2000): *Acció socioeducativa en el medi obert: recerca d'elements de qualitat*. Barcelona. Congreso Mundial de Educación Social. (Documento policopiado.)

LOUGHLIN, C.E.; SUINA, J.H. (1987): *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid. Morata/MEC.

MERIEU, P. (1992): *Aprender, sí, pero ¿cómo?*. Barcelona. Octaedro.

MONEREO, C. (coord.) (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Graó.

— y otros. (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona. Graó.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.

— (1999): *Didáctica en la educación social*. Barcelona. Graó.

— (2001): «¿Es posible una nueva escuela? Propuesta de tres cuestiones de debate para abordar la transformación». *Aula de Innovación Educativa*, n. 107.

PÉREZ, G.; ALMARAZ, J. (1981): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Zero.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

PRZESMYCKI, H. (2000) *La pedagogía del contrato. El contrato didáctica en la educación*. Barcelona. Graó.

QUINQUER, D. (1997): «Estrategias de enseñanza», «La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales», en BENEJAM, P.; PAGÈS, J.; COMES, P.; QUINQUER, D. (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori/ICE-UB.

— (1999): «Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo». *Aula de Innovación Educativa*, n. 80.

— (2001): «El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales». *Íber*, n. 28.

— (2002): «Cooperar para aprender: El trabajo cooperativo». *Guías Praxis para Profesorado de ESO. Ciencias Sociales*. Barcelona. Praxis.

PERRENOUD, P.H. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Paideia/Morata.

RUÉ, J. (1992): *Investigar para innavar en educación.* Barcelona. ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
– (2001) *La acción docente en el centro y en el aula.* Madrid. Síntesis.
SANMARTÍ, N. (1999): «Los contratos didácticos: Un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula». *Aula de Innovación Educativa,* n. 83-84.
SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiana.* Madrid. Akal.
SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseña de la formación y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid. Paidós/MEC.
STHENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid. Morata.
STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid. Paidós/MEC.
WILSON, J.D. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza.* Barcelona-Madrid. Paidós/MEC.
ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa.* Barcelona. Graó.
– (1999): *Enfoque globalizador y pensamienta complejo. Una respuesta para la comprensián e intervención en la realidad.* Barcelona. Graó.